



50 anos de prática pedagógica: prêmio UniCEUB de mérito acadêmico

Renata Innecco Bittencourt de Carvalho

ISBN: 978-85-61990-81-7

50 anos de prática pedagógica:

PRÊMIO UniCEUB

de mérito acadêmico

Organizadora:

Renata Innecco Bittencourt de Carvalho

**Brasília
2018**

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UniCEUB

Reitor - Getúlio Américo Moreira Lopes

Vice-Reitor - Edevaldo Alves da Silva

Secretário-Geral - Maurício de Sousa Neves Filho

Pró-Reitora Acadêmica - Elizabeth Regina Lopes Manzur

Pró-Reitor Administrativo e Financeiro - Gabriel Costa Mallab

Diretor Administrativo e Financeiro - Geraldo Rabelo

Diretor Acadêmico - Carlos Alberto da Cruz

INSTITUTO CEUB DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO - ICPD

Diretor - João Herculino de Souza Lopes Filho

Diretor Técnico - Rafael Aragão Souza Lopes

MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS FINALISTAS

Diretora da FACES - Profa. Dalva Guimarães dos Reis

Diretor da FAJS - Prof. Fernando Herren Fernandes Aguillar

Diretor da FATECS - Prof. José Pereira da Luz Filho

Assessora de Extensão e Integração Comunitária - Profa. Renata Innecco Bittencourt de Carvalho

Assessoria Pedagógica - Profa. Neuza Garbin

Gerente Executivo de Recursos Humanos - Prof. Hermann Hoty Silva

Coordenador do Mestrado e do Doutorado em Direito - Prof. Marcelo Dias Varella

Coordenadora do Mestrado em Arquitetura - Profa. Eliete de Pinho Araújo

Coordenador do Mestrado em Psicologia - Prof. Carlos Augusto de Medeiros

MEMBROS DO COMITÊ DE MÉRITO ACADÊMICO

Assessora de Extensão e Integração Comunitária - Profa. Renata Innecco Bittencourt de Carvalho

Assessoria Pedagógica - Profa. Neuza Garbin

Gerente Executivo de Recursos Humanos - Prof. Hermann Hoty Silva

Representante da Diretoria da FACES – Profa. Ilsimara Moraes da Silva

Representante da Diretoria da FAJS - Profa. Dulce Donaire de Mello e Oliveira Furquim

Representante da Diretoria da FATECS - Prof. Fernando de Albuquerque Guimarães

Projeto Gráfico

André Luís César Ramos

Diagramação

Biblioteca Reitor João Herculino

Capa

UniCEUB/ACC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

50 anos de prática pedagógica : Prêmio UniCeub de mérito acadêmico /
organizadora, Renata Innecco Bittencourt de Carvalho – Brasília: UniCEUB
: ICPD, 2018.

128 p.

ISBN 978-85-61990-68-8

1. Prática pedagógica. I. Centro Universitário de Brasília. II. Título.

CDU 371.3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
ARTIGOS DOS GRANDES PRÊMIOS DO UniCEUB	09
A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MEDICINA	10
<i>JOANA SILVA, MARIA DA CONCEIÇÃO CAVALCANTI MAGALHÃES E TANIA INESSA MARTINS DE RESENDE</i>	
ANÁLISE E SÍNTESE NO ESTUDO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS	26
<i>FREDERICO SEIXAS DIAS</i>	
ESQUINA: ENCONTRO MULTIPLATAFORMA NO CURSO DE JORNALISMO	44
<i>CAROLINA ASSUNÇÃO E ALVES, KATRINE TOKARSKI BOAVENTURA E LUIZ CLAUDIO FERREIRA</i>	
JOGO DO DESENVOLVIMENTO: AVALIAÇÃO POR MEIO DA GAMIFICAÇÃO	57
<i>DANIEL SILVA BOSON</i>	
PROFISSÃO E RELAÇÕES HUMANAS: ACOLHENDO E DESENVOLVENDO HABILIDADES EM ALUNOS INGRESSANTES ...	68
<i>SIMONE ROBALLO, MIRIAM MAY PHILIPPI, CLAUDIA MAY PHILIPPI, SANDRA MARIA DUARTE OCAMPO ABREU E JANICE APARECIDA DE SOUZA PEREIRA</i>	
VIDEOAULAS E MÍDIAS SOCIAIS NO ENSINO DE HIDRÁULICA E HIDROLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA NO UNICEUB	78
<i>BRUNO COLLISCHONN</i>	
RESUMOS DAS PRÁTICAS INOVADORAS DAS FACULDADES	95

Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES

A FARINATA DEVE SER UMA ESTRATÉGIA DE COMBATE À FOME NO BRASIL? UMA EXPERIÊNCIA DE JÚRI SIMULADO COM DISCENTES DE NUTRIÇÃO 96

MAÍNA RIBEIRO PEREIRA CASTRO

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E ORGANIZACIONAL: INTEGRANDO CONCEITOS E APLICANDO CONHECIMENTO 98

FABIANA QUEIROGA, AMALIA PEREZ-NEBRA, JOÃO G. MODESTO, SIMONE ROBALLO E SANDRA ABREU

DINÂMICAS PARTICIPATIVAS E ENSINO DE EVOLUÇÃO 99

FABRICIO ESCARLATE TAVARES

O ENSINO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA NA ENFERMAGEM E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ATUAÇÃO DO FUTURO ENFERMEIRO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE 100

GILMARA LIMA NASCIMENTO

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE EM CONTEXTOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS 102

CÍNTIA DA SILVA, ANDRÉ LUIS GOMES MOREIRA, ELDA ALVES OLIVEIRA IVO, LARISSA LÁZARO SANTOS PINHEIRO, ROSI VALÉRI CORRÊA ARAÚJO E SANDRA ARAÚJO DE LIMA DA SILVA

PRISME: SUBJETIVAÇÃO, CIDADANIA E INTERDISCIPLINARIDADE NA SAÚDE MENTAL 104

TANIA INESSA MARTINS RESENDE, DARLAN FARIAS, VALÉRIA AGUIAR E LAURA FRADE

REMODELANDO O ENSINO DE BOTÂNICA: O CASO DO ENSINO SOBRE PLANTAS GIMNOSPERMAS 106

RONI IVAN ROCHA DE OLIVEIRA

SIMULAÇÃO REALÍSTICA EM VIA PÚBLICA 108

HELMGTON J. B. SOUZA, ANTOINETTE BLACKMAN, MARCOS MAROCCOLLO, DENIS PARRY, ANTÔNIO MARCOS DA CONCEIÇÃO, MARCOS AURÉLIO FERREIRA VASCONCELLOS, SÂMIA LETÍCIA MORAES DE SÁ, CARLOS THIAGO DOS SANTOS, MAYNARA FERREIRA DA SILVA E MAGDA VERÇOSA CARVALHO BRANCO SILVA

Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais – FAJS

A TEORIA DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS COMO VIVÊNCIA: EXPERIMENTAÇÃO, PRÁTICA E CONVIVÊNCIA NO LABORATÓRIO DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS (LARI)	109
<i>RAPHAEL SPODE</i>	
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: UM EXERCÍCIO PRÁTICO	111
<i>JOÃO PAULO SANTOS ARAÚJO</i>	
DEBATENDO A (I)LEGALIDADE DA TORTURA POR MEIO DE RPG: INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DIREITO E ECONOMIA	112
<i>GUSTAVO FERREIRA RIBEIRO</i>	
DESAFIO DE DEBATES	113
<i>HECTOR LUÍS CORDEIRO VIEIRA</i>	
ESPELHOS DE QUESTÕES PRODUZIDOS PELOS EXAMINADOS: UMA PROPOSTA DE CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	114
<i>DANY RAFAEL FONSECA MENDES</i>	
MÉTODO ESCOTEIRO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO SUPERIOR	115
<i>ANA CAROLINA FIGUEIRÓ LONGO</i>	
SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA COLABORATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE PRÁTICAS DE ARBITRAGEM UNICEUB	116
<i>PAULO HENRIQUE FRANCO PALHARES</i>	
TRIBUNAL DO JÚRI SIMULADO COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO JURÍDICO HUMANISTA	118
<i>THIAGO MACHADO DE CARVALHO, VÍCTOR MINERVINO QUINTIERE E VIVIANI GIANINE</i>	

Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas - Fatecs

**AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO UNICEUB: ATIVIDADE EXTENSIONISTA
MULTIMIDIÁTICA..... 119**

LUIZ CLAUDIO FERREIRA

**APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS: UMA
ABORDAGEM PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA .. 121**

ROBERTO AVILA PALDÊS

**APROXIMAÇÃO DO ALUNO AO PROCESSO CRIATIVO COM CONEXÃO
COM OS FUNDAMENTOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO..... 122**

MAURO CASTRO DE AZEVEDO E SOUZA

CAMPANHA PUBLICITÁRIA "TECENDO LAÇOS"..... 124

*SANDRA ARAÚJO DE LIMA DA SILVA, ALINE PARADA, ELIZANGELA
MONTEIRO, NIVIA CLAUDIA SANTOS LEITE E ALAN KARDEC EPIFÂNIO
ALVES*

JANE'S WALK BSB 125

ANA PAULA BORBA GONÇALVES BARROS

**NUNCA É TARDE PARA APRENDER, E SEMPRE É POSSÍVEL
APRENDER ALGO MAIS COM FLEXIBILIDADE, EM QUALQUER LUGAR,
COM O AUXÍLIO DA TECNOLOGIA 126**

LUCIANO HENRIQUE DUQUE

**RAT ESCAPE - PRODUÇÃO DE JOGO COMO FORMA DE PROMOVER A
COLABORAÇÃO ENTRE ESTUDANTES 127**

FABRÍCIO OFUGI

**WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO MEDIADA EM
SALA DE AULA 128**

ANA PAULA DONOFRIO

APRESENTAÇÃO

O Prêmio UniCEUB de Mérito Acadêmico foi instituído pelo reitor do Centro Universitário de Brasília e tem como objetivo valorizar e tornar públicos os integrantes da comunidade acadêmica que contribuem para o reconhecimento do UniCEUB como centro universitário de referência nacional.

O 4º Prêmio UniCEUB de Mérito Acadêmico – 50 anos de prática pedagógica, em edição comemorativa ao cinquentenário do UniCEUB, tem como objetivo específico reconhecer, identificar, socializar as práticas pedagógicas dos docentes que potencializaram a aprendizagem do corpo discente, dando visibilidade às experiências pedagógicas desenvolvidas no UniCEUB, consideradas exitosas e possíveis de ser compartilhadas entre os docentes da IES, e, em especial, estimular a participação dos docentes como sujeitos ativos na efetiva e permanente implementação da Proposta Pedagógica Institucional, além de incentivá-los a desenvolver uma cultura de autoavaliação e de reflexão sobre sua prática acadêmica.

As práticas inscritas, na perspectiva do Projeto Pedagógico Institucional, foram avaliadas quanto à utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que propiciam a junção da teoria e da prática, orientadas para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos técnicos e apresentam como questão essencial o desenvolvimento de comportamentos necessários ao profissional do século XXI, entre eles: trabalho em equipe, comunicação, comprometimento, adaptabilidade, flexibilidade, responsabilidade social, raciocínio lógico, argumentação, gestão do tempo, liderança, empreendedorismo, criatividade, inovação e visão sistêmica.

Ademais, citam-se os critérios de avaliação das práticas pedagógicas relativos à contribuição para o aprendizado discente: relevância, caráter inovador, sustentabilidade, reprodutibilidade em contextos similares, clareza,

objetividade na apresentação escrita, e alinhamento aos princípios, às diretrizes, à missão e à visão da IES.

- Foram concedidos os seguintes prêmios segundo as categorias abaixo:
- 1 (um) Grande Prêmio – Prática pedagógica inovadora – 1º lugar;
- 1 (um) Grande Prêmio – Prática pedagógica inovadora – 2º lugar;
- 1 (um) Grande Prêmio – Prática pedagógica inovadora – 3º lugar;
- 3 (três) Grandes Prêmios – Práticas pedagógicas inovadoras – finalistas – 4º, 5º e 6º lugares;
- 8 (oito) Práticas Pedagógicas Inovadoras – FACES;
- 8 (oito) Práticas Pedagógicas Inovadoras – FAJS;
- 8 (oito) Práticas Pedagógicas Inovadoras – FATECS.

Em comemoração aos seus 50 anos, a instituição apresenta as iniciativas inovadoras, selecionadas no 4º Prêmio UniCEUB de Mérito Acadêmico – 50 anos de prática pedagógica nesta publicação dividida em duas seções relativas às categorias citadas:

•Artigos: contendo, em ordem alfabética dos títulos, os resumos e os artigos referentes às práticas pedagógicas inovadoras selecionadas como finalistas das faculdades e premiadas com os Grandes Prêmios;

•Resumos: contendo, em ordem alfabética dos títulos, os resumos das práticas pedagógicas inovadoras selecionadas como representantes de cada faculdade e premiadas como Práticas Pedagógicas Inovadoras das faculdades.

Esta publicação é um produto acadêmico da Diretoria Acadêmica e da Assessoria de Extensão e Integração Comunitária do UniCEUB, cujo objetivo é

possibilitar o intercâmbio de práticas, reflexões e resultados de ações de extensão desenvolvidas na Instituição, por meio da comunidade acadêmica.

Brasília, 08 de maio de 2018.

Carlos Alberto da Cruz
Diretor acadêmico do UniCEUB

Artigos dos

PRÊMIOS DO UniCEUB

A ADOLESCÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MEDICINA

Joana Silva¹, UniCEUB, FACES, Medicina

Maria da Conceição Cavalcanti Magalhães², UniCEUB, FACES, Medicina

Tania Inessa Martins de Resende³, UniCEUB, FACES, Psicologia, Enfermagem e Medicina

RESUMO

A inserção precoce dos alunos no campo é crucial para que o olhar de cada estudante se volte para o exame da realidade que o circunda. Assumindo essa responsabilidade, os alunos de Medicina desenvolvem um trabalho com adolescentes em escolas de Planaltina. São realizadas, por semestre, quatro oficinas no território de referência, em escola indicada. São trabalhados temas cruciais para a adolescência, como projeto de vida e autoestima, *bullying*, depressão e suicídio, sexualidade, questões de gênero, enfrentamento de preconceitos, direitos sexuais, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. As oficinas são organizadas mediante uma metodologia ativa de aprendizagem que prioriza a interdisciplinaridade, representada pela Medicina e pela Psicologia. Os alunos de Medicina têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido ao longo do semestre, em um trabalho com a comunidade, com a possibilidade de desenvolvimento de vínculos com o território, o que se desdobra em importante aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com o público adolescente em seus aspectos biopsicossociais.

Palavras-Chave: Adolescência. Formação do profissional de Medicina. Cidadania.

No projeto pedagógico do curso de Medicina, destaca-se que a inserção precoce dos alunos no campo é crucial para que o olhar de cada estudante se volte para o exame da realidade que o circunda. No eixo Interação de Ensino,

¹ Infectologista, é mestra em Medicina Tropical pela UnB, formada em Gestão Pública pelo Hospital Sírio Libanês. Atuou como gestora na rede pública e privada, tem experiência como docente na FEPECS/ESCS. É professora do curso de Medicina do UniCEUB e médica da Secretaria de Saúde do DF e da rede privada de saúde. joana.silva@ceub.edu.br

² É doutora em Saúde Pública pelo Centro de Estudos de Salud y Bienestar Humano da Universidad de La Habana. Seu título foi revalidado pela Universidade de Brasília e é equivalente ao curso de doutorado em Ciências da Saúde. É professora do curso de Medicina do UniCEUB e da FACIPLAC. maria.magalhaes@ceub.edu.br

³ É doutora em Psicologia Clínica e Cultura. É psicanalista, psicóloga, coordenadora do Projeto Interdisciplinar de Saúde Mental – PRISME e orientadora de estágio em saúde mental do UniCEUB. É professora dos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem do UniCEUB. tania.resende@ceub.edu.br

Serviço e Comunidade – IESC, são ofertadas múltiplas oportunidades de interação com a comunidade, centralizando a atenção de cada estudante a uma área de abrangência dos serviços ao longo dos anos de formação, permitindo a criação de um vínculo que legitima a atuação do estudante em um local de referência⁴. Desse modo, propicia-se a aplicação dos conhecimentos elaborados mediante o tutorial e as habilidades. Considerando que um dos principais desafios de IESC é conseguir que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente orientado à comunidade, surge a necessidade de atividades educacionais que sejam relevantes à comunidade e à aprendizagem dos estudantes.

As atividades práticas nos serviços de saúde têm grande impacto no processo de formação médica. Por meio delas, o estudante pode tornar-se um médico mais humano, crítico e competente na relação entre médico e paciente. O Projeto Político Pedagógico, com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2001, prevê maior articulação entre a teoria e a prática, rompendo com a dicotomia que as separa e proporcionando aprendizagem significativa, capaz de gerar profissionais mais comprometidos e humanizados⁵.

Por meio da implantação de metodologias ativas nas faculdades de Medicina no Brasil, surge novo formato de ensino, em que o aluno se torna ativo no processo de aprendizagem⁶. Essas metodologias têm por base a aprendizagem em espiral, permitindo que os discentes ampliem o raciocínio clínico e as habilidades profissionais, éticas e emocionais ao longo do curso⁷.

Observa-se na atualidade um declínio na relação entre médico e paciente, pelo predomínio de um modelo de saúde tecnicista, fragmentado, hospitalocêntrico e, cada vez mais, subdividido em especialidades, em que há predomínio da doença em detrimento do paciente⁸. Apesar disso, é esperado que os médicos futuros sejam diferenciados, atuem de forma mais humanista,

⁴ UniCEUB, 2001.

⁵ CHIRELLI; MISHIMA, 2003.

⁶ BRASIL, 2001.

⁷ TEÓFILO; SANTOS; BADUY, 2017.

⁸ SIMÕES, 2014.

empática e transformadora na sociedade e mantenham suas ações no processo de saúde e doença coerentes com a ética médica⁹.

Albuquerque, Ribeiro e Resende (2017) destacam as mudanças necessárias à formação dos profissionais para que esses objetivos sejam alcançados. Em 2001, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Saúde, adotou estratégias, visando à mudança no currículo acadêmico para os cursos na área da saúde, propondo que os discentes estivessem mais inseridos nas atividades práticas durante a graduação. Assim, novas diretrizes curriculares foram estabelecidas, incluindo competências e habilidades, de forma que as faculdades e as universidades necessitaram readaptar-se à atual realidade¹⁰.

A resolução CNE/CES Nº 4, de 7 de novembro de 2001, instituiu as DCN no curso de graduação em Medicina, em que, o artigo 5º, explicita que:

A formação do médico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas: I – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto de sua comunidade, **atuando como agente de transformação social**; II - atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primário e secundário¹¹.

Albuquerque, Ribeiro e Resende (2017) salientam que, entre as mudanças propostas nas novas DCN, deve-se ressaltar que a aproximação dos graduandos em medicina com o sistema de saúde e a sociedade foi uma das principais e mais significativas reformas no currículo médico, no sentido de que a formação acadêmica passou voltar-se ao modelo de saúde vigente no país¹².

As estratégias de ensino que visam à aprendizagem ativa passaram a enfatizar o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimento, formando uma tríade que coloca o aluno como foco principal, de forma a reduzir a quantidade de conteúdos expositivos conceituais e valorizar a busca individual

⁹ ANDRADE et al, 2011.

¹⁰ BRASIL, 2001.

¹¹ BRASIL, 2001, p.2, grifo nosso.

¹² FRANCO; CUBAS; FRANCO, 2014.

do conhecimento. Assim, esses novos modelos de ensino preveem a integração vertical e horizontal das disciplinas, de modo que o conhecimento é construído ao longo da graduação, integrando a sua aplicação nos contextos de prática, os quais correspondem aos diversos níveis de atenção à saúde¹³.

A partir das novas diretrizes curriculares para os cursos na área da saúde, houve mudança nas prioridades dos planos de ensino nas escolas de medicina, de modo que a formação do profissional deveria estar amplamente voltada à clínica associada à responsabilidade social, tendo o futuro médico a necessidade de compreender cada sujeito como um ser único e em um contexto biopsicossocial¹⁴.

No curso de Medicina do UniCEUB (2001), o aluno é inserido nas práticas em saúde e passa a compreender, de modo mais efetivo, o conteúdo teórico abordado nas disciplinas de Interação, Ensino, Saúde e Comunidade (IESC): elaboração de ecomapa, genograma, mapa territorial, Projeto Terapêutico Singular (PTS), realização de Visitas Domiciliares (VD), aferição de sinais vitais e atuação em promoção e prevenção de saúde na população¹⁵. No eixo educacional de IESC, o discente amplia seu contato com a comunidade¹⁶. Tal organização curricular é sustentada pelo reconhecimento de que a inserção do estudante de medicina na comunidade, desde o início da graduação, favorece o desenvolvimento de ações éticas e humanistas, o que tem grande impacto na relação entre médico e paciente¹⁷.

Apesar das propostas apresentadas para o eixo de IESC, falhas foram observadas em alguns cursos, uma vez que, mesmo com o uso da metodologia ativa, percebe-se falta de homogeneidade nas atividades, pois há alunos que não conseguem aplicar a teoria na prática, o que leva à discrepância do aprendizado na mesma turma¹⁸. Além disso, embora o PBL (a metodologia ativa de

¹³ SOUZA; IGLESIAS; PAZIN FILHO, 2014.

¹⁴ GOMES; REGO, 2011.

¹⁵ UniCEUB, 2001.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ ALBUQUERQUE; RIBEIRO; RESENDE, 2017.

¹⁸ SANTOS et al, 2015.

aprendizagem) favoreça a aproximação do corpo docente com os graduandos e priorize o aprendizado centrado nas práticas, por vezes, pode apresentar-se como mera novidade metodológica, permanecendo o foco na doença, no modelo biomédico e fragmentado¹⁹. Outra limitação presente nos eixos educacionais em que as atividades práticas são aplicadas é a de que alguns discentes possam ser passivos durante as práticas, nas unidades de saúde, atuem apenas como observadores e não se insiram, de maneira efetiva, na equipe de saúde, o que entra em desacordo com a proposta da metodologia sugerida pelas novas DCN²⁰.

Como decorrência destas limitações e dificuldades enfrentadas na implementação da metodologia ativa, percebe-se, inclusive no UniCEUB, a movimentação dos alunos, no sentido de não reconhecer a importância do eixo IESC. Isso implica sérias consequências, pois despreza-se a integração com a comunidade como espaço privilegiado, e reduz-se a possibilidade de efetiva atuação como agente de transformação social conforme preconizado pela DCN.

1 ADOLESCÊNCIA E SAÚDE NO DF

Assumindo a responsabilidade de ajudar a reverter o contexto explicitado e buscar que o eixo IESC alcance, de fato, seu potencial na formação desejada e preconizada em IESC V, cuja temática central gira em torno da adolescência, em seus aspectos biopsicossociais e desafios que se desdobram para o cuidado com esta faixa específica do desenvolvimento humano, realiza-se um trabalho dos alunos de Medicina com adolescentes em escolas de Planaltina, sob orientação das professoras.

O adolescente é vulnerável a determinadas condições e eventos, como exposição ao uso de drogas lícitas e ilícitas, violências em diferentes formas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, entre outros, com fortes implicações à saúde. O contexto ambiental e socioeconômico, os hábitos e os

¹⁹ TEÓFILO; SANTOS; BADUY et al, 2017.

²⁰ ALBUQUERQUE; RIBEIRO; RESENDE; 2017.

estilos de vida são fatores determinantes à saúde especialmente nessa faixa etária.

Embora tenham ocorrido, nas últimas décadas, mudanças significativas no perfil da morbimortalidade, por meio do maior controle das doenças infecto-contagiosas decorrentes da vacinação, do uso de antibióticos e da melhoria das condições de saneamento básico, as alterações nos hábitos alimentares, na atividade física de crianças e adolescentes e a violência nas áreas urbanas têm gerado agravos à saúde com o aumento das doenças crônicas e dos transtornos mentais²¹. Considerando a situação de saúde dos adolescentes no Distrito Federal, observa-se que, a despeito do mesmo padrão entre os sexos, o maior número de óbitos ocorre por causas externas, seguido de neoplasias, doenças respiratórias e do sistema nervoso. Pode-se observar que, entre as principais causas de óbitos, aparecem “sintomas e sinais indefinidos”, resultados da não identificação da causa básica do óbito relacionado à qualidade do serviço²². O destaque é que os óbitos por causas externas em adolescentes do sexo masculino são cinco vezes maiores do que os em adolescentes do sexo feminino, tanto no DF como no Brasil.

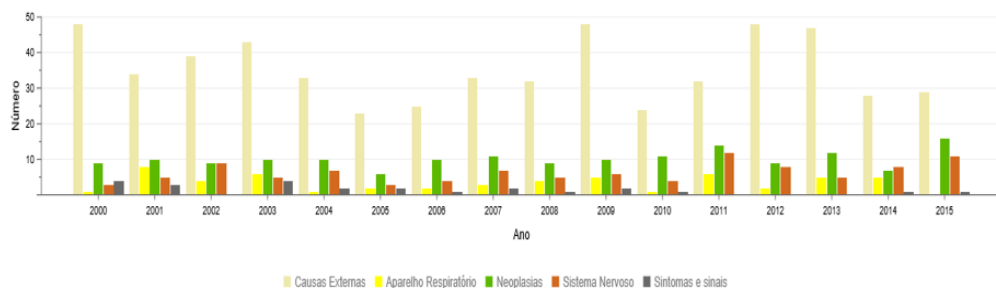
As causas externas configuram-se no terceiro grupo do conjunto da mortalidade geral, no Brasil, enquanto, entre os adolescentes, aparece como a primeira causa. É necessário ter em conta o fato estarrecedor das causas externas no perfil de mortalidade na faixa etária de 10 a 19 anos e, nessa configuração, o peso de homicídios, acidentes de trânsito e suicídios. Nos homicídios, as vítimas são, preferencialmente, os jovens de 10 a 19 anos, do sexo masculino, negros e pobres. Os acidentes de trânsito matam os jovens de todas as faixas de renda, mostrando a crueldade das relações sociais, instrumentais, machistas e desrespeitosas que se exercem no anonimato das ruas²³.

²¹ BRAZ; FILHO; BARROS; 2013.

²² BRASIL, 2001.

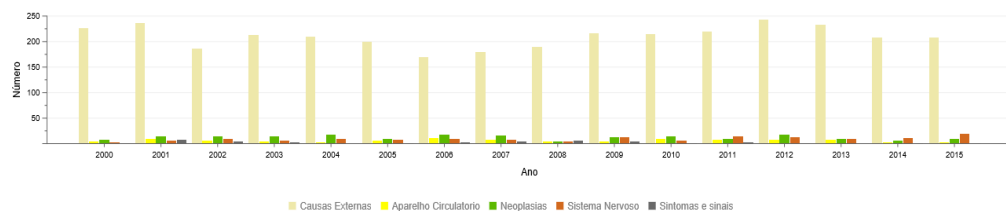
²³ MINAYO; 1990.

Figura 1 - Número de óbitos em adolescentes do sexo feminino por grupo de causas no Distrito Federal, de 2000 a 2015



Fonte: SAGE/MS

Figura 2 - Número de óbitos em adolescentes do sexo masculino por grupo de causas no Distrito Federal, de 2000 a 2015



Fonte: SAGE/MS

Configura-se, desta forma, que as principais questões de saúde do adolescente estão relacionadas a importantes aspectos: violência, desigualdade social, racismo, machismo, homofobia. Neste artigo, destaca-se que o compromisso com a formação em saúde alinhada aos princípios da política nacional voltada aos adolescentes²⁴ associa-se à nossa responsabilidade social como educadores comprometidos com a formação dos discentes de Medicina para além de uma abordagem meramente biológica. A questão que nos guia é como, mediante o saber médico, contribuimos para a construção do cuidado com os adolescentes que leve em consideração as especificidades de sua fase de desenvolvimento e das vulnerabilidades sociais.

²⁴ BRASIL, 2008.

2 NOSSA EXPERIÊNCIA COM OS ADOLESCENTES E A FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE MEDICINA

A escola foi o contexto escolhido, pois diferentes estudos, a despeito da política de saúde específica voltada a essa etapa do desenvolvimento²⁵, relatam a dificuldade presente de encontrarmos os adolescentes nos serviços de saúde. Considerando que as principais questões de saúde na adolescência estão relacionadas a fatores externos, como será explicitado, o foco escolhido de atuação foi a educação em saúde, que deve priorizar três etapas: processo de ensino e serviço, humanização do atendimento e ampliação da prática da integralidade, princípio norteador do SUS. Essas etapas devem adequar-se às necessidades da população e ao fortalecimento do funcionamento do Sistema Único de Saúde, uma vez que integram as atividades práticas dos graduandos das escolas de medicina com os serviços de saúde oferecidos²⁶. A partir das novas DCN, com o padrão curricular voltado ao modelo de saúde vigente, muitas atividades de práticas curriculares dos cursos de medicina passaram a estar inseridas em outros contextos e a integrar a dinâmica do Sistema Único de Saúde (SUS).

A escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica a práticas sociais injustas e discriminatórias. Temas, como a discriminação por raça, sexo ou deficiência, passaram a fazer parte da agenda de formação escolar na última década, havendo um crescimento dessas discussões nos livros didáticos brasileiros²⁷.

São realizadas, por semestre, quatro oficinas no território de referência da turma de Medicina, em escola indicada pela Unidade Básica de Saúde. A escolha pela atividade na escola, além da fundamental importância do trabalho em educação em saúde, deve-se à dificuldade de encontrar os adolescentes na rede de saúde, mesmo na atenção básica e a despeito de uma política de saúde específica voltada aos adolescentes. São trabalhados temas cruciais para a

²⁵ Ibidem.

²⁶ HORA et al, 2013.

²⁷ LIONÇO; DINIZ; 2009, p. 43.

adolescência: projeto de vida e autoestima; *bullying*, depressão e suicídio; sexualidade, questões de gênero, enfrentamento de preconceitos; direitos sexuais, prevenção das infecções sexualmente transmissíveis. Seguindo a metodologia ativa de aprendizagem baseada em equipes (TBL), para preparação de cada oficina, os alunos estudam textos previamente selecionados e realizam um pré-teste individual sobre o tema. Em seguida, faz-se uma discussão em grupo, e o teste é refeito. Segue a sistematização do tema pelas professoras junto com todos os alunos em que se prioriza a interdisciplinaridade entre Medicina e Psicologia.

Nesse sentido, o cronograma é organizado de forma a permitir que, nos TBL e nas problematizações, as três professoras estejam presentes, o que possibilita o compartilhamento dos saberes: uma professora infectologista, uma pediatra com larga experiência em Saúde na Família e uma psicóloga com doutorado em Saúde Mental. Há convergência entre diferentes saberes que possibilitam um olhar complexo sobre a saúde na adolescência e servem como exemplo aos discentes sobre a importância do trabalho interdisciplinar.

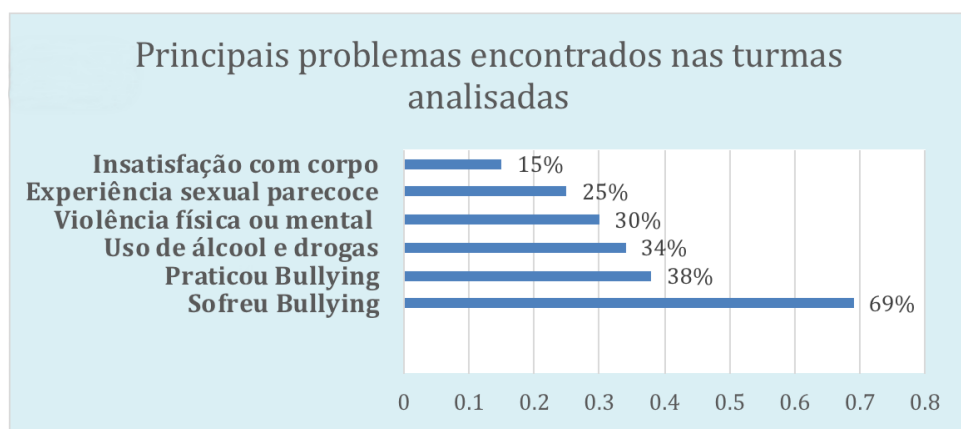
A interação dos estudantes de Medicina com a comunidade escolar, sujeitos que se encontram em pleno processo de transformação, tem contribuído para mudanças de paradigmas e discussão de temas vistos como “proibidos” e que, discutidos de forma aberta e responsável, têm ajudado o enfrentamento e o empoderamento dos adolescentes vítimas de violência psíquica e física, além de despertar a reflexão sobre projetos de vida e como vencer as adversidades para o alcance dos objetivos. Conhecer as necessidades e as idiossincrasias leva a um processo de crescimento para todos: adolescentes e alunos de Medicina.

Por meio de relatos colhidos, evidenciamos o aprendizado dos estudantes de ambas as instituições. A oportunidade de levar para a prática os conhecimentos adquiridos em sala, de forma imediata faz que o estudante de Medicina se sinta capaz e confiante. Os temas discutidos trazem à tona os principais medos e sofrimentos da idade. Com isso, a oportunidade de

construção de vínculos e propostas de intervenção surge de forma coletiva e espontânea.

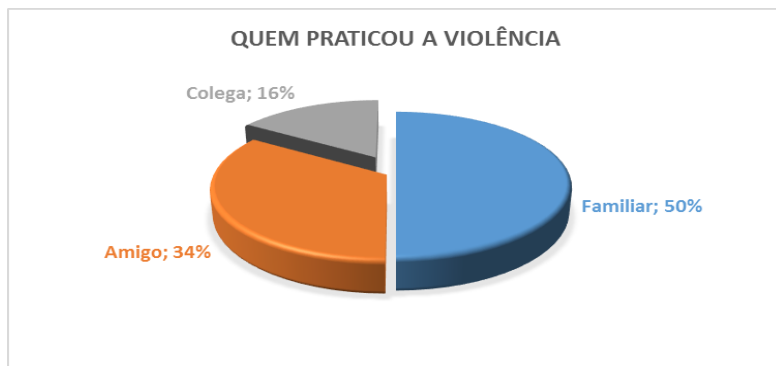
Segundo resultados colhidos em nossa experiência, no segundo semestre de 2017, verificamos que a presença dos alunos qualificados na abordagem dos temas escolhidos é de extrema relevância e impacto social e representa uma oportunidade única para mudança de comportamentos agressivos, prevenção do *bullying*, abordagem sobre sexualidade de forma isenta de juízos de valor, entre outros aspectos, conforme destacado na figura 3 abaixo.

Figura 3 – Principais problemas encontrados nas turmas analisadas



Fonte: autoras.

Na análise em visita à escola onde trabalhamos em 2017, evidenciou-se que 38% dos estudantes já haviam praticado algum tipo de *bullying*, e 69%, presenciado ou sofrido alguma forma de *bullying* por colegas ou professores. Também identificamos que, aproximadamente, 30% dos alunos sofreram algum tipo de violência física ou psicológica por parente próximo ou amigos.

Figura 4 – Quem praticou a violência?

Fonte: autoras.

Ao ser abordados sobre as mudanças corporais, fisiológicas e próprias da idade, 15% evidenciaram insatisfação e impacto negativo sobre suas vidas. Aproximadamente, 25% dos alunos referiram ter algum tipo de experiência sexual, e apenas 2% faziam uso de métodos contraceptivos e preservativos. A maioria tinha conhecimento sobre o tema, mas não o praticava ou não sabia como fazê-lo.

Após o esforço para construção e sistematização dos temas, o conhecimento adquirido pelos alunos de Medicina é utilizado na organização das oficinas. Está presente a preocupação com que a aplicação desse conhecimento com os adolescentes na escola respeite as especificidades dessa etapa do desenvolvimento humano e que seja construída em uma perspectiva não prescritiva e não autoritária²⁸, sustentada pelos princípios da autonomia e do empoderamento dos adolescentes em ações que visem à inclusão social e à confecção de projetos de vida. Os alunos de Medicina têm a oportunidade de aplicar (e, simultaneamente, aprender novas habilidades) o conhecimento adquirido ao longo do semestre, em um trabalho com a comunidade, com a possibilidade de desenvolvimento de vínculos com o território e, em especial, com os adolescentes, o que se desdobra em importante aprendizagem e aprimoramento de habilidades específicas para lidar com o público adolescente.

²⁸ RESENDE, 2015.

Após cada TBL, que implica o estudo prévio dos alunos sobre o tema e sua verificação em avaliações individuais e em grupo, os alunos, com o suporte das professoras, precisam organizar as atividades a ser desenvolvidas com os adolescentes nas oficinas. Com o objetivo explícito de preparar os alunos para o bom desempenho com os adolescentes nas escolas, temos a oportunidade de trabalhar com nossos alunos temas difíceis, mas que se mostram, na atualidade, como desafio na formação em Medicina: saúde mental, *bullying*, preconceito, homofobia, depressão, suicídio.

Ao prepararmos nossos alunos para a realização de atividades práticas com adolescentes nas escolas, buscamos alcançar, ao mesmo tempo, o cuidado diferenciado aos adolescentes em nosso território de referência, o aprimoramento de habilidades específicas a essa faixa de desenvolvimento em nossos alunos e o cuidado com os alunos de Medicina que, inclusive, por razões diferentes, estão vulneráveis ao sofrimento psíquico. Assim, cada um desses temas não apenas é estudado pelos discentes e avaliado por meio do TBL pelos docentes, mas também é vivenciado pelos alunos, pois cada oficina destinada aos adolescentes é anteriormente aplicada aos próprios alunos de Medicina sob a orientação das professoras.

As oficinas são estruturadas, de modo a considerar necessidades, potencialidades e limites específicos dessa faixa de desenvolvimento. São utilizados mediadores e estratégias que captem o interesse, não menosprezem o conhecimento dos adolescentes e criem um ambiente propício para que os alunos de Medicina possam, com a convivência²⁹, compartilhar seus conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho com alunos de Medicina, em sua maioria, recém-saídos da adolescência, com adolescentes em Planaltina, enfrentamos o desafio duplo de desenvolver as habilidades necessárias aos discentes para o cuidado em saúde,

²⁹ Ibidem.

em uma formação que não esteja desvinculada da realidade social das pessoas que acompanhamos. Usamos, a favor a juventude de nossos alunos, a interlocução e o vínculo com os adolescentes por um fator de identificação. A despeito da diferença social, há proximidade na faixa de desenvolvimento com desafios e sonhos. Isso, no entanto, somente tem efeito se conseguimos desenvolver em nossos alunos uma atitude que reconheça as especificidades sociais dos adolescentes nas escolas.

Aprimoramos, por meio das oficinas em IESC V, habilidades necessárias em nossos estudantes para lidar com uma faixa específica do desenvolvimento. Trata-se de um campo promissor, no entanto carente de cuidados, pois a adolescência vive uma espécie de limbo na Medicina. Ao mesmo tempo, em função de as questões de saúde na adolescência estarem relacionadas a causas externas, ao prepararmos nossos alunos para o trabalho com adolescentes, lidamos com questões vivenciadas por eles ao longo do curso e que são importante fonte de preocupação nos cursos de medicina: a saúde mental. Ao lidar com temas, como *bullying*, homofobia, sexismo, pressão para a consolidação da identidade sexual e profissional, ofertamos cuidado aos adolescentes em Planaltina e, simultaneamente, aos nossos alunos.

Com as ações de IESC V nas escolas em Planaltina, temos por objetivo:

- a) Desenvolver habilidades específicas nos discentes de Medicina, em relação à faixa de desenvolvimento da adolescência;
- b) Consolidar o eixo IESC, estabelecendo, de fato, a atuação no território de referência, no caso, Planaltina;
- c) Consolidar o eixo IESC, permitindo que os alunos, de fato, possam aplicar seus conhecimentos em ações relevantes, no caso, aos adolescentes nas escolas;
- d) Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, atuar (discentes e docentes do UniCEUB) como agentes de transformação social;

- e) Trabalhar temas fundamentais e urgentes sobre a saúde mental dos discentes de Medicina do UniCEUB.

Assim, as atividades de integração entre comunidade e ensino em IESC V têm permitido que, em relação ao tema *adolescência*, a formação dos discentes desenvolva-se associada ao efetivo desenvolvimento de atividades com os adolescentes nas escolas. Nesse sentido, esperamos propiciar a convivência promotora de mudanças e perspectivas nos atores sociais envolvidos: alunos, adolescentes e professores.

4 AGRADECIMENTOS

Agradecemos a nossos queridos alunos que enfrentam conosco o desafio da formação em saúde que reconheça as pessoas, inclusive e especialmente os adolescentes, como cidadãos. Um agradecimento especial a Natália Mariana Diógenes Silva de Albuquerque e Juliana Terra Ribeiro, que, com seu projeto de pesquisa no PIC/UniCEUB, sonham conosco a possibilidade da formação em Medicina mais humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Juliana; RIBEIRO, Natalia; RESENDE, Tania Inessa Martins. Análise comparativa sobre a percepção dos estudantes de Medicina acerca do impacto das unidades curriculares transversais IESC e HA no contexto de atividades práticas durante a graduação. Projeto de pesquisa (Programa de Iniciação Científica do UniCEUB). Centro Universitário de Brasília, Programa de Iniciação Científica, Brasília, 2017.

ANDRADE, S. C. et al. Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na graduação médica. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 517-525, oct/dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.2.

———. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Saúde do Adolescente: competências e habilidades. Textos Básicos de Saúde. Ministério da Saúde, Brasília, 2008.

——. Ministério da Saúde. Promed-Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas. Brasília: Ministério da Saúde; 2002. Disponível em :< [http:// www.saude.gov.br/sgte](http://www.saude.gov.br/sgte)>. Acesso em 20 abr. 2017.

——. Ministério da Saúde. Sala de Apoio à Gestão Estratégica. Ministério da Saúde - SAGE/MS. Acesso em 10/03/18.

BRAZ, M; FILHO, A.; BARROS, M. Saúde dos adolescentes: um estudo de base populacional em Campinas, São Paulo Brasil. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 29(9): 1877/1888, set. 2013.

CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASILIA. Projeto Pedagógico do curso de Medicina. Brasília. UniCEUB, 2001.

CHIRELLI, M. Q; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. Revista Latino-Americana de Enfermagem. Marília, v. 11, n. 5, p.574-584, out. 2003.

FRANCO, C. A. G. S; CUBAS, M. R; FRANCO, R. S. Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p.221-230, jun. 2014.

GOMES, A. P; REGO, S. Transformação da educação médica: é possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino-aprendizagem? Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 557-566. 2011.

HORA, D.L. et al. Propostas inovadoras na formação do profissional para o sistema único de saúde. Trabalho Educação Saúde, Rio de Janeiro, v. 11, n.3, p. 471-486, set./dez. 2013.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (org.), Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio (pp.47-71). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 6 (3): 278-292, jul/set, 1990.

RESENDE, Tania Inessa Martins. Eis-me aqui: a convivência como dispositivo de cuidado no campo da saúde mental. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Brasília, 2015.

SANTOS, B. E. F. et al. Avaliação discente sobre interação ensino, serviços e comunidade em equipes de saúde integradas ao Programa Mais Médicos no estado da Amazônia. Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva. Brasília, v. 9, n. 4, p. 123-136, dez. 2015.

SIMÕES, C. S. Erro médico: um perfil do profissional na Bahia. 2014. 31f. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

SOUZA, C. S; IGLESIAS, A. G; PAZIN FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais - aspectos gerais. Medicina (Ribeirão Preto). Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jul/set. 2014.

TEÓFILO, T.J.S; SANTOS, N.L.P; BADUY, R.S. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. Interface. Botucatu. V. 21,n. 60, p. 177-88, 2017.

Análise e síntese no estudo das Relações Internacionais contemporâneas

Frederico Seixas Dias¹, UniCEUB, FAJS, Relações Internacionais

RESUMO

Relações Internacionais Contemporâneas é uma disciplina do oitavo semestre, o último do bacharelado em Relações Internacionais, da matriz curricular do curso do Centro Universitário de Brasília. Sua função é ensinar os principais temas da política mundial contemporânea pelo desenvolvimento crítico-analítico que define o cerne da capacidade, da habilidade e da especialidade do profissional. A prática em questão adquiriu sua forma atual ao longo dos últimos quatro anos, com o estudo da agenda da política mundial, de forma que refletisse o valor de concepções e estratégias de problematização, de aprendizagem ativa e de trabalho em grupo. Assim, a simulação da prática de consultorias contratadas para resolver diferentes desafios foi o caminho adotado. A disciplina desenvolve-se pelo engajamento da turma na confecção de cinco exercícios avaliativos, em que se exercem cinco diferentes habilidades analíticas diante de um problema do mundo real. Os alunos apresentam-se como consultores a seus contratantes. A prática, por trabalhar um elemento tão essencial a esse campo – a interdisciplinaridade – tem grande potencial de ser replicada em outros semestres do curso e pode inspirar atividades semelhantes em outros cursos de graduação em que o desenvolvimento de capacidades e habilidades especiais não pode contar com espaços laboratoriais bem controlados, portanto deve estimular a criação de espaços simulados.

Palavras-Chave: Relações Internacionais Contemporâneas. *Active-learning*. Problematização. Simulações.

1 INTRODUÇÃO

No curso de graduação em Relações Internacionais (RI) do Centro Universitário de Brasília, os discentes encontram-se, no semestre de conclusão, com a disciplina intitulada Relações Internacionais Contemporâneas (RIC), que busca propiciar a capacidade de análise e crítica sobre as principais dinâmicas econômicas, político-institucionais, geopolíticas e culturais que conformam a ordem mundial contemporânea e seus processos de transformação. Portanto, o

¹ Professor de Relações Internacionais do Centro Universitário de Brasília. frederico.dias@ceub.edu.br

objetivo é duplo: além do necessário conhecimento dos temas da política internacional contemporânea, desenvolvem-se as capacidades e as habilidades que formarão o analista de política mundial, principal função do profissional dessa área, seja onde for que venha a atuar, na diplomacia ou em pequenas empresas, em grandes bancos ou em organizações não governamentais de promoção dos direitos humanos.

O objetivo deste texto é o compartilhamento da prática pedagógica particular que desenvolvi para a condução da disciplina, cujo formato consolidou-se a partir do segundo semestre de 2014, tendo sido aprimorada em seus detalhes desde então. Seguem quatro seções para desenvolver a apresentação. Primeiro, trata-se do contexto da disciplina mediante particularidades do nosso campo, da nossa instituição e da própria visão deste pesquisador e docente sobre o campo de RI e sua profissão obtida pela experiência desde a graduação, no trabalho de pesquisa acadêmica, em consultoria e nos cursos de atualização pedagógica que me formam na arte de ser professor. Segundo, descrevem-se os cinco exercícios de simulação e suas qualidades pedagógico-acadêmicas com exemplos variados da atuação dos discentes que cumpriram a disciplina. Terceiro, é apresentada a integração da disciplina com as de diferentes semestres e *campi*. Por fim, faz-se pequena reflexão conclusiva, para discutir o potencial de replicação desse modelo em outras disciplinas e em outros cursos.

2 O CONTEXTO DA DISCIPLINA, DO PROFESSOR, DOS ESTUDANTES E DA INSTITUIÇÃO

RI é uma das últimas grandes divisões contemporâneas das Ciências Sociais. Nasceu formalmente, em cursos e departamentos de instituições britânicas, estadunidenses e em outros países da Europa como resposta aos horrores jamais experimentados antes da Grande Guerra de 1914 a 1918: como lidar com as pressões violentamente mortíferas da política internacional? Essa pergunta tem sido feita há mais tempo, a quatro séculos a.C., com o clássico grego Tucídides e sua história da guerra do Peloponeso. É seguro considerar,

entre os cânones, os que buscaram refletir sobre os impactos e as oportunidades geradas pelas dinâmicas resultantes da organização do mundo, em diferentes entidades políticas territorialmente soberanas, em diversos aspectos de sua vida – religiosos, comerciais, contratuais, artísticos, mas, sobretudo, militares – desde a formação desse sistema, por volta do século XVI. Incluem-se aí grandes referências intelectuais da civilização europeia: filósofos, juristas, historiadores, economistas, cientistas políticos, sociólogos, geógrafos, entre outros especialistas, embutindo, em sua integração formal como unidade departamental autônoma em universidades e institutos de pesquisa, seu caráter disciplinar².

Ao final do século XX, a globalização e suas várias facetas (econômica, político-institucional, ambiental, sociocultural, militar) tornavam-se a principal característica do meio internacional e o principal objeto do especialista em RI. A disciplina permaneceu relevante nas diferentes regiões do planeta, e a abertura de cursos em países fora da sua origem europeia diversificou os interesses e a equipagem conceitual, fundamentais para o entendimento da política mundial contemporânea. Contudo, a predominância política dos EUA e de suas visões teóricas geopolíticas e racionalistas dificultou a comunicação de RI com o conhecimento desenvolvido em outras disciplinas que tanto compuseram este campo. A vanguarda multidisciplinar que essa área pode representar é, portanto, urgente desafio contemporâneo para que se possa ter mais impacto não só nas decisões sobre a realidade política mundial, mas também sobre o que se sabe e pratica em outras disciplinas das Ciências Sociais³.

Cumprir com essa promessa não é simples. Estudos mostram, e a experiência comprova: este é um campo tradicionalmente tendente ao eruditismo. Minha passagem pela graduação no curso de RI da Universidade de Brasília (UnB) lembra-me disso. Éramos conhecidos por infinitas páginas de leitura a cada matéria, a principal delas, na nossa formação, a temida “Teoria das Relações Internacionais”. Era esse estudo baseado em leitura pesada que

² SATO, 2007.

³ DIAS, 2012.

nos desenvolvia grande capacidade reflexiva sobre os temas da realidade. Porém, havia pouca capacidade de ver o mercado de trabalho à frente do graduando. Tentava resolver isso com a parceria de colegas com quem planejávamos futura consultoria política para negócios internacionais. Intuitivamente, sabíamos que deveríamos, mediante nossa multidisciplinaridade de formação, especializar-nos em diferentes áreas para complementarmos e dar força ao projeto. Para mim ficou a área de Marketing Internacional, que não é tradicional em cursos de RI, era optativa com dois pré-requisitos cumulativos também optativos do curso de Administração, conhecido pela pouca leitura e pelo maior direcionamento a práticas empreendedoras. Dito e feito. Tive decepção com o pouco volume de leituras demandadas, relativizado pela minha prévia leitura independente de clássicos. De qualquer forma, aprendi o que os alunos de RI não aprendiam: ver o mercado, os produtos, a capacidade de planejar e lançar produtos competitivos no mercado e transformá-los permanentemente, para garantir a ponta da competição e, porque não, a capacidade de enxergar seu valor profissional, planejar-se e lançar-se, competitivamente, no mercado de trabalho.

Apesar de a aposta precoce em consultoria profissional ter sido abandonada em favor da minha especialização acadêmica, ela foi fundamental em elementos presentes em minha prática como professor. O mestrado, que deveria servir à *expertise* acumulada de nossa consultoria, apresentou-me à paixão pela docência e pela pesquisa. Nesse período, tive a grande felicidade de trabalhar em instituições, como a UnB e o nosso Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), que sempre se preocuparam com a atualização didático-pedagógica de seus professores. Pude conhecer, por meio de oficinas e palestras ministradas por participantes ativos dos debates nessa área particular, estratégias de ensino e aprendizagem que seriam fundamentais para os desenvolvimentos descritos mais à frente.

Em 2005, na UnB, a oficina sobre *Active Learning*, com os professores Jeffrey Lantis e Kent J. Kille, introduzia técnicas de grande potencial, como o uso

de *case studies*, simulações, jogos, RPG⁴ e serviço social, exigindo um papel central dos estudantes nos processos de aprendizagem⁵. No UniCEUB, a cada semana pedagógica que antecede o início do semestre letivo, o intenso debate sobre inovações em temas cruciais da prática pedagógica desafia os professores da instituição. Na última semana de 2017, por exemplo, contou-se com a participação das professoras Neusi Berbel e Ilma Veiga, que trabalharam a abordagem da problematização de temas centrais do objeto de estudos em questão na sala de aula como parte de concepção emancipatória do processo de ensino e aprendizagem⁶.

É necessário lembrar que o estudante do oitavo semestre, o último do curso, em que se encontra a disciplina de RIC, também oferece desafios particulares: o cansaço de quatro anos de empenho pessoal, a ansiedade pela formatura, a ocupação com estágios e pré-contratos de emprego, o trabalho final sobre a monografia e sua defesa. Porém, também é o semestre em que os alunos estão mais maduros, mais especializados, mais preparados para uma disciplina que lhes permita realizar o ideal da síntese multidisciplinar na análise de casos reais do mundo contemporâneo como o cerne das suas habilidades e competências profissionais planejadas pelo curso, algo que ainda não costuma estar claro para um discente tão avançado no curso.

De fato, o nosso curso de RI no UniCEUB chegou a discutir, em colegiado, uma proposta minha de uma disciplina com esse perfil a cada semestre do curso, já desde o primeiro. Acredito que isso poderia dar um incentivo ímpar aos estudantes, ao ver a aplicabilidade de seus conhecimentos de forma cumulativa e multidisciplinar, típica do campo de RI, ao longo de sua experiência na graduação. Chamaria a disciplina de “Síntese em Relações Internacionais”, remetendo a uma série de contribuições recentes, oriundas de diversas disciplinas da Ciência (Social e Natural) que indicam a necessidade imposta pela complexidade de problemas urgentes do mundo contemporâneo –

⁴ Abreviação para *Role Playing Games*. Em português: “jogos de interpretação de papéis” ou “jogos de representação”.

⁵ LANTIS et al., 2010.

⁶ BERBEL, 1998; VEIGA et al. 2003.

como o aquecimento global, a recessão econômica pós-2008 ou a crise migratória – de soluções que passam pelo diálogo do que se sabe sobre a questão, mediante a especificidade de linguagens e conhecimentos acumulados em diferentes ciências, sem desconsiderar como soluções diversas afetam a ampla gama de *stakeholders* do mundo real⁷. Nesse sentido, pesquisas de mercado confirmam a demanda de empregadores por características multidisciplinares da síntese, sem prescindir da especialização em alguma dimensão particular da política (economia, cultural, institucional, militar, ambiental) que nossos discentes perseguem em sua monografia e em seus cominhos na pós-graduação.⁸ Contudo, apesar da concordância dos colegas sobre a relevância da iniciativa, a necessidade de cumprir outras disciplinas exigidas por portarias e diretrizes curriculares governamentais tornou difícil abrir espaços na grade para mais essa.

Finalmente, a contextualização da abordagem que se construiu para a disciplina em questão deve considerar os princípios, as diretrizes, a missão e a visão da instituição que abrigou o desenvolvimento da estratégia de ensino e aprendizagem apresentada em seguida. O UniCEUB busca ser referência nacional. Sua Proposta Pedagógica Institucional insiste na centralidade da junção entre teoria e prática, na sua missão de formar “profissionais de verdade” para o século XXI, em suas diversas competências, habilidades, atitudes e conhecimentos. A disciplina, por várias características contextuais, portanto, abre excelente oportunidade para realizar a visão institucional.

3 PROBLEMATIZAÇÃO E SÍNTESE: OS CINCO EXERCÍCIOS DE SIMULAÇÃO DE CONSULTORIAS EM POLÍTICA MUNDIAL

Os cinco exercícios apresentados abaixo estruturam o desenrolar da disciplina ao longo do semestre. Além de servir aos aspectos avaliativos da

⁷ DIAS, 2012.

⁸ Pesquisa da Associação de Faculdades e Universidades dos EUA (AACU) indica que, em sua maioria, empregadores que contratam recém-graduados valorizam um perfil que combina tanto habilidades e conhecimentos especializados quanto multidisciplinares (60%), seguidos pela preferência por candidatos com o perfil multidisciplinar (25%) e, por último, o perfil dos especialistas de uma área só (15%). Cf. KLEBNIKOV, 2015.

aprendizagem pelo professor, também abrem espaço para a autoavaliação pelos alunos, pois eles são expostos à necessidade de ser relevantes no trabalho do grupo e ao que foi alcançado pelos demais grupos de colegas colocados diante dos mesmos desafios. Em cada um dos exercícios, são desenvolvidos diferentes tipos de abordagem analítica, situações comuns nas quais os alunos têm a tarefa de reconhecer o desafio, propor a melhor forma de problematização da realidade e indicar as soluções mais favoráveis de acordo com seus estudos. A preocupação didática em cada um desses passos é estimulá-los ao profundo engajamento com sua aprendizagem, pela identificação dos exercícios de simulação propostos com desafios reais que os mais competitivos profissionais com nossa mesma formação enfrentam em seu trabalho. Todavia, não são desafios ordinários que um profissional no início de sua carreira deve enfrentar. Entendendo que são os grandiosos que mais os estimulam, foram construídas simulações de consultorias prestadas para poderosos contratantes e seus complexos desafios, como a Secretaria-Geral da ONU, o Departamento de Defesa dos EUA, o seu par na Federação Russa, o Greenpeace.

Aliás, é necessário enfatizar que, dadas as possibilidades de exercícios de simulação e de RPG para o ensino de RI⁹, o objetivo da proposta é afastar-se das tradicionais simulações limitadas às práticas diplomáticas ou às reuniões de delegações de Estados em conferências da ONU ou no Conselho de Segurança. Certamente, esse tipo de atividade, apesar de relevante, reforça o velho estigma de que quem faz RI forma-se como diplomata. Transcendendo essa imagem, a proposta foi construída com foco em habilidades, competências, atitudes e conhecimentos que definem a prática de um analista de política mundial não limitado a um posto específico de trabalho no Estado, nos negócios ou na sociedade civil. A ideia de simular consultorias, portanto, parecia consolidar elementos fundamentais para a formação do aluno: empreendedorismo, criatividade, responsabilidade social, racionalização lógica aparada por metodologia científica, gestão do tempo, liderança, escrita organizada, clara e

⁹ MARKS, 1998; WHEELER, 2006.

direta, adaptabilidade e flexibilidade diante dos processos, visão sistêmica e síntese.

O primeiro exercício já incentiva os alunos à identificação da necessidade quanto às qualidades listadas. Eles devem desenvolver, em grupo, uma empresa de consultoria especializada em questões relacionadas aos riscos e às oportunidades que atividades sociais enfrentam em sua interação com o sistema político mundial. Devem imaginar uma consultoria em seu auge, oferecendo serviços de excelência a governos influentes, empresas transnacionais de grande porte, ONG de atuação internacional e organizações internacionais expressivas. O exercício materializa-se em um *folder* ou um portfólio da empresa, um *website* e uma apresentação para um conjunto de possíveis novos clientes em uma reunião simulada. Para isso, devem buscar casos de consultorias de sucesso e como elas se apresentam em seus *websites*, para pensar o próprio produto.

Como essas consultorias apresentam *cases* de sucesso em seus portfólios, os alunos são estimulados a adaptar o tema ou o problema de suas monografias como supostas experiências de sucesso na prestação de serviços da consultoria. Também descobrem instigantes caminhos acadêmicos em seu futuro, ao simular seus currículos profissionais no topo de sua carreira. Além da inspiração de segurança quanto ao seu valor como especialista e do cuidado no trato diante de seus potenciais clientes, outros aspectos da simulação que a tornam real são o apertado tempo de apresentação da consultoria na reunião de negócios, a vestimenta e a linguagem formal, além dos desafios que os alunos têm no momento da apresentação, como a gestão da impressão do material da empresa.

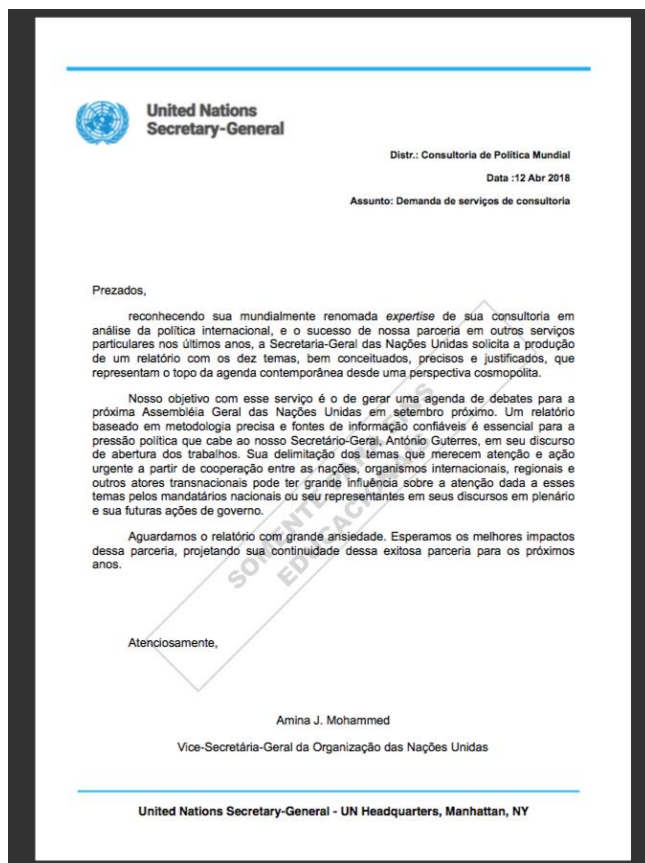
Faz-se necessário deixar claro que os aspectos de *design* e publicidade que envolvem o exercício não formam o cerne da avaliação de seus resultados, são apenas lúdicos. O que é sistematicamente avaliado é a precisão da linguagem (e da língua), a *expertise* apresentada, demonstrando a qualidade da pesquisa e a reflexão sobre nossa formação profissional. Mesmo assim, são surpreendentes os portfólios e os *websites*, que contêm qualidade profissional

superior a produtos reais do mesmo tipo tanto na aparência quanto no conteúdo, além da segurança com que os alunos os apresentam.

No segundo exercício, eles devem criar um *ranking* dos dez mais importantes temas da agenda política mundial contemporânea do ano, como as consultorias e os institutos de pesquisa o fazem, como a Eurasia Group e o World Economic Forum e The Economist Intelligence Unit. O desenvolvimento de solução metodológica original é o desafio e a garantia ao seu público de que tais itens e seu ordenamento não sejam aleatórios ou resultado de preferências pessoais, mas de uma análise objetiva.

Na simulação, em alguns semestres, o serviço foi justificado pela necessidade de exposição na busca de clientes (como parece ser o caso da Eurasia Group) ou para influenciar os rumos da política internacional (o caso do World Economic Forum). Outras vezes, simulou-se como cliente a Secretaria-Geral das Nações Unidas, cujo maior poder de ação está na definição da agenda da política internacional, especialmente em seu discurso de abertura dos trabalhos. Para torná-lo mais robusto, a Secretaria-Geral teria demandado o *ranking* dos grandes desafios enfrentados pela humanidade em que a cooperação interestatal fosse fundamental para trabalhar a solução do problema. Na figura 1, abaixo, está a carta que simula a demanda pelo serviço de consultoria.

Figura 1 - Carta de solicitação de serviços de consultoria



Fonte: Material de aula do professor

A atividade é apresentada na forma de um relatório impresso pelo trabalho de grupos que passaram pela disciplina e publicado no *website* da consultoria. Também é produzido um vídeo institucional de três minutos, apresentado na data de entrega do trabalho, tal como exemplificado nos anexos 1¹⁰, 2¹¹, 3¹² e 4¹³.

O terceiro exercício lida com a mais tradicional forma de análise em Ciência Política, que é a escolha racional. É dada uma situação fictícia de

¹⁰ Disponível em: <https://youtu.be/1XIQUgugtU>.

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/hk88ndDFiLA>.

¹² Disponível em: <https://youtu.be/8uw5iarvpBo>.

¹³ Disponível em: <https://youtu.be/mn-173BxsiA>.

agravamento de uma crise em um dos dez temas selecionados pelo exercício dois. O cliente, um *stakeholder* central nesse caso, contrataria a consultoria para avaliar as possibilidades de resposta diante da crise, mediante objetivos definidos por ele próprio, além de outros potencialmente relevantes, sugeridos pela pesquisa da consultoria. Assim, a consultoria deve sugerir seis diferentes alternativas consistentes de (re)ação, e o ranqueamento delas é definido por um balanço dos potenciais ganhos e perdas de cada uma. Também são identificados os interesses-chave dos demais *stakeholders* da crise, os possíveis rumos da interação estratégica entre eles, em função de cada alternativa recomendada, e os possíveis resultados da decisão aconselhada.

De 2015 ao primeiro semestre de 2016, o tema, recolhido do *top ten*, foi a crise da Síria e a política de poder entre Estados Unidos e Rússia. O contratante seria o governo russo, que teria sido ameaçado por um bloqueio aéreo anunciado pelos estadunidenses depois do desacordo quanto a operações da força aérea russa na região. Como reagir a tal ameaça, tendo em vista interesses e capacidades estratégicas do cliente? Trata-se de um tema muito interessante. Putin, o premiê russo, é conhecido por prezar o calculismo político. Contudo, outro tema emergiu nos últimos semestres, a crise nuclear com a Coreia do Norte, um problema mais ameaçador e potencialmente imprevisível que o da crise Síria em suas duas facetas centrais: o impulsivo presidente dos EUA, Donald Trump (e seu par norte-coreano), aparentemente pouco cuidadoso com a racionalidade de suas ações, e o tema nuclear, que indica contextos sombrios com centenas de milhares de mortos em eventual conflito entre as partes. A crise fictícia indica um teste de míssil norte-coreano que, “acidentalmente”, choca-se com um navio de carga, fazendo a rota do pacífico, matando 42 pessoas entre estadunidenses, alemães e indivíduos de outros países que serviam na embarcação. Para isso, foram criadas notícias fictícias de jornais sobre tal acidente e a pressão doméstica para que Trump desse uma resposta efetiva para o caso.

A simulação do quarto exercício trata da formulação de contextos vindouros para temas centrais das relações internacionais contemporâneas. Os

grupos devem produzir uma descrição de possíveis situações futuras, incluindo seus caminhos de desenvolvimento de tendências, dinâmicas, forças motoras e a ocorrência de surpresas que levarão aos possíveis caminhos. Esse tipo de análise é um dos mais demandados pelo mercado. Seus contratantes têm o objetivo de encontrar orientações sobre como atuar para concretizar situações desejadas ou evitar incômodos do porvir. O propósito não é a completa descrição do futuro, mas o foco em processos causais e momentos-chave de decisão. O desafio é tornar o estudo do futuro mais científico, não pleno, certo, mais rigoroso, que não seja fruto de imagens aleatórias ou idealizantes, mas o que se pode constatar na realidade passada e atual, e projetar desenvolvimentos lógicos, apoiados pelo consistente emprego de metodologia científica. Além disso, incertezas e surpresas devem ser incluídas, pois ocorrem ao longo da história, e é necessária a capacidade de imaginá-las, como forma de antecipar possibilidades semelhantes.

Os temas desse contexto são retirados do restante dos itens da lista do *top ten* e sorteados entre os grupos. São assuntos, como a crise migratória, as novas fontes de energia, os grandes conflitos interestatais do momento, a busca por tratados efetivos contra o aquecimento global, a cooperação internacional contra a disseminação de perigosas epidemias e a assistência às suas vítimas. Na simulação, não há contratantes. O objetivo da consultoria é interferir positivamente, para a realização de um futuro normativamente mais promissor, que, para ser realizado, deve ter ações decisivas de atores-chave, tomadas desde já. O trabalho visaria tornar a consultoria mais influente nos processos decisórios importantes do mundo, buscando ser ela própria um ator de relevância na política mundial. Seus resultados são publicados na forma de carta aberta em seu *website*, encaminhada como relatório às principais lideranças do planeta.

Três contextos são produzidos. Um reflete um futuro em que as grandes tendências atuais não se alteram significativamente, com poucas surpresas no caminho. O segundo deve exprimir um contexto sinistro, mais temido do ponto de vista da humanidade, como interesses em conflito, resoluções unilaterais,

culturas excludentes, acordos não alcançados, surpresas indigestas, oportunidades não abraçadas. Por fim, o terceiro deve simular um futuro em que decisões, processos e surpresas se acumulem para produzir uma situação de melhora de condições e resultados da ordem mundial.

O quinto e último exercício é um debate estruturado entre posições argumentativas distintas, por vezes conflitantes, organizado de forma a dar voz a cada posição e permitir o avanço das questões apresentadas. Define-se em sala mais um entre os temas do *top ten*, e estabelece-se uma questão de grande relevância cuja resposta dividirá a turma, dessa vez, não mais nos grupos de consultoria em que trabalharam juntos, mas em duas partes: uma defende argumentos que sustentam uma resposta positiva para a questão, e outra se coloca contra tais argumentos, desafiando o desdobramento. Uma vez identificadas, as partes juntam os melhores argumentos disponíveis na atual bibliografia especializada, para defender não a sua posição inicial, mas a oposta. Portanto, cada grupo fará as vezes de um “advogado do diabo”, uma situação corriqueira em sua futura carreira de analista, a ser contratado para defender posições e interesses de que não compartilhará. Os alunos são estimulados a pensar a realidade desse modo de análise, imaginando-se consultores especializados, contratados pelos partidos do governo ou da oposição, tendo de defender a aprovação ou a rejeição de uma proposta de reforma em área sensível à sociedade brasileira, mediante a contraposição de dados e argumentos que a consultoria fornece aos parlamentares, para confrontar outra posição em comissões especiais do Congresso Nacional.

Um tema de abrangência ampla, objeto frequente do exercício, é a emergência da China e suas consequências em termos de estabilidade da ordem internacional e de guerra entre potências, como é o caso na história de transições de hegemonias nas relações internacionais. Definida com precisão, a pergunta que se faz é se a emergência da China como um dos polos do poder no sistema internacional terá como consequência, direta ou indireta, alguma forma de transição violenta da ordem internacional, como guerras com envolvimento direto de, pelo menos, duas das grandes potências em lados opostos do conflito,

com efeitos devastadores em termos de vidas humanas e recursos materiais. Depois de intensa pesquisa, os grupos debatem de forma estruturada, em rodadas de intervenção que lhes permitem desenvolver os aspectos normativos, conceituais, teóricos e empíricos e a conclusão pela superioridade (ou não) de seus argumentos sobre os da outra parte. Como em uma instituição democrática, o debate vencedor é decidido pela votação do público. Porém, o resultado não se dá pela maioria dos votos, mas pela capacidade de mudança de opinião do maior número de ouvintes em relação à posição anterior à apresentação do debate.

4 A INTERAÇÃO COM AS OUTRAS TURMAS, DISCIPLINAS E CAMPI

Outra questão importante, ressaltada no projeto pedagógico do curso de RI do UniCEUB e em suas reuniões de colegiado, é a interação com diferentes disciplinas e turmas do curso. Nesse sentido, a proposta apresentada buscou uma interação que tivesse ganhos para ambas as partes envolvidas. A turma de RIC não só apresenta seus resultados, mas também os coloca no pedestal de contratantes daquele serviço, tornando-os partes da atividade de simulação. Isso beneficia os trabalhos apresentados, servindo-os de dúvidas a ser esclarecidas e críticas a ser enfrentadas para a melhoria do produto com questões específicas, desenvolvidas nas disciplinas cursadas. Por isso, a escolha do semestre para quem são apresentados os trabalhos é estratégica.

No primeiro trabalho, a escolha óbvia é o primeiro semestre. Os alunos ingressantes assistem à clareza com que os veteranos apresentam uma questão prioritária desde o início do curso: que tipo de profissional ou prestador de que tipo de serviço o curso de RI forma? A satisfação deles no evento é gratificante. Para a turma de RIC, os calouros representam seus potenciais clientes, leigos na questão da política internacional que contratam a consultoria especializada. Os ingressantes, mesmo em processo de especialização, desde o primeiro dia no curso, são os mais próximos do senso comum em nossa comunidade acadêmica.

Para o exercício do *ranking* dos principais temas da agenda internacional, a turma que selecionamos para apresentação é a do sexto semestre já que são alunos da disciplina de Monografia I e concentram-se no estudo de métodos e técnicas de pesquisa em RI para desenvolver o projeto de monografia. Para eles, o exercício demonstra a dificuldade e os permanentes limites das escolhas metodológicas de uma pesquisa. Para a turma de RIC, nos termos da simulação, são jornalistas especializados em temas internacionais, presentes na coletiva de imprensa de lançamento do influente relatório. Formam, portanto, um público com mais capacidade de questionar os resultados apresentados pela consultoria de especialistas.

No terceiro exercício, o da análise racional, a turma selecionada para fazer parte da atividade é a do quarto semestre, alunos de duas disciplinas fundamentais para o entendimento e a crítica do modelo analítico da escolha racional: Teoria Política Contemporânea e Teoria das Relações Internacionais I. A aplicação do modelo em uma simulação de um caso real contemporâneo pode cumprir relevante papel para a aprendizagem. A turma do oitavo semestre simula o Departamento de Estado que se comporá dos resultados da análise horas antes da reunião do comitê de crise do governo estadunidense.

O quarto exercício, o da formulação dos contextos, é apresentado entre as duas turmas de formandos do UniCEUB, dos *campi* da Asa Norte e de Taguatinga I. O objetivo não é simular um público específico de contratantes, mas uma comunidade de especialistas capazes de opinar, com consistência analítica e crítica, sobre o trabalho de seus pares. Dali a poucos meses, estarão juntos em suas festividades de formatura. Logo, é um evento especial, organizado em um sábado de aula extra, em que a turma de um *campus* é definida para ser a anfitriã e organiza um café da manhã para receber seus colegas do outro *campus*. Trata-se de excelente oportunidade para estabelecer laços profissionais relevantes à nova fase de suas carreiras que se aproxima.

Por fim, como público do quinto exercício, o debate entre lados opostos que buscam convencer o público a respeito de uma tese particular, a turma escolhida é a do segundo semestre. Assim como no primeiro exercício, o público

mais apropriado são as turmas próximas do estágio inicial de especialização, não expostas aos principais argumentos especializados, por isso são suscetíveis a ser convencidas pelos melhores argumentos e provas trazidas ao público, dando uma dinâmica realista à atividade.

5 CONCLUSÕES: O VALOR DA PROPOSTA E A CAPACIDADE DE REPRODUÇÃO EM OUTRAS DISCIPLINAS E EM OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A disciplina apresenta resultados muito positivos. Um deles é pedagógico. O interesse que provoca nos alunos, a responsabilização cobrada entre os membros dos grupos e as possibilidades de autoavaliação sobre limitações a ser enfrentadas para melhorar o processo e aumentar o aproveitamento discente levam a disciplina a um índice de reprovação que beira o zero. Outra vantagem é o aumento da autoestima dos alunos, que se reconhecem como especialistas prontos para seguir à próxima fase de suas carreiras pós-formatura. Eles aprendem o valor do seu trabalho, o que, sem dúvida, é um elemento emancipatório chave para o sucesso individual. Mas também entendem o valor do trabalho em grupo, aumentando o impacto profissional em termos de responsabilidade social, o que, por sua vez, reflete-se na emancipação social.

A possibilidade de replicação desse modelo parece clara, especialmente para outros campos onde o engajamento intelectual com a crítica, a análise e a escrita são fundamentais como materização do trabalho. Repliquei a atividade no primeiro semestre, por demanda dos alunos, depois de terem sido apresentados ao primeiro exercício pela turma de RIC. Dividimos a turma em grupos, que organizaram, com mais simplicidade, suas consultorias com nomes e logotipos, vieram vestidos formalmente, apresentaram a simulação e analisaram diferentes princípios e planos para reorganizar o mundo após a Segunda Guerra Mundial, em 1944, tema da disciplina Introdução às Relações Internacionais. O resultado foi um sucesso.

Assim, podem beneficiar-se dessa prática os cursos de Ciências Humanas e Sociais, em que o laboratório é a própria realidade, atual ou histórica. Isso remete à importância de novo modelo espacial da sala. Nossas aulas são lecionadas no espaço conhecido como Laboratório de RI, onde a disposição dos assentos em uma mesa de reunião, que reproduz o Conselho de Segurança da ONU, permite o debate, por isso o espaço tradicional de sala de aula como palestra precisaria ser revisto.

Por último, menciono a dificuldade de adotar-se um modelo desse tipo em disciplinas teóricas, cuja discussão se faz sobre leitura de textos clássicos, com reflexão bastante abstrata, necessária ao trabalho de busca, organização, análise e crítica de informações. Sou eu um especialista em Teoria das Relações Internacionais e entendo o papel que as aulas da disciplina do quarto semestre tiveram nos alunos que chegam ao semestre conclusivo. Para além de buscar inovadoras estratégias de ensino e aprendizagem, deve-se, pois, valorizar o lugar singular dos conteúdos abstratos, formadores do raciocínio lógico dos nossos profissionais de verdade.

5 AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os amigos – sócios e ex-sócios, colegas professoras e professores – que contribuíram, direta ou indiretamente, para essa realização. Sobretudo, gostaria de dedicar este artigo às alunas e aos alunos, os de hoje, os de ontem e os de amanhã, por depositarem em mim a confiança sobre os caminhos da aprendizagem e por, quando duvidaram, voltarem em reconhecimento ao sucesso posterior, nos emocionantes e lindos agradecimentos pessoais recebidos ao longo desses anos que me inspiram a cada novo esforço de ser professor.

REFERÊNCIAS

ASAL, Victor. Playing games with international relations. **International Studies Perspectives**, v. 6, n. 3, p. 359-373, 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 139-154, 1998.

DIAS, Frederico Seixas. Síntese: oportunidades e desafios para o ensino e pesquisa em Relações Internacionais no século XXI. In: Raphael Spode; Gabriel Geller Xavier. (orgs.). **Abordagem clássica das Relações Internacionais**. São Paulo: Conceito, p. 265-307, 2012.

KLEBNIKOV, Sergei. What Employers Are Looking For When Hiring Recent College Grads. **Forbes**, 06 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/sergeiklebnikov/2015/07/06/what-employers-are-looking-for-when-hiring-recent-college-grads/#2ada8f451af3> Acesso em: 05/02/2018.

LANTIS, Jeffrey S.; KILLE, Kent J.; KRAIN, Matthew. The state of the active teaching and learning literature. **The international studies encyclopaedia**, v. 10, p. 6574-6592, 2010.

MARKS, Michael P. Using the Game of Risk to Teach International Relations. **International Studies Notes**, v. 23, p. 11-18, 1998.

SATO, Eiiti. Relações Internacionais como área do conhecimento e sua consolidação em instituições de ensino e pesquisa. **V Semana de Relações Internacionais da Universidade do Estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, 2003.

WHEELER, Sarah M. Role-playing games and simulations for international issues courses. **Journal of Political Science Education**, v. 2, n. 3, p. 331-347, 2006.

Esquina: encontro multiplataforma no curso de Jornalismo

Carolina Assunção e Alves¹, UniCEUB, FATECS, Jornalismo
Katrine Tokarski Boaventura², UniCEUB, FATECS, Jornalismo
Luiz Claudio Ferreira³, UniCEUB, FATECS, Jornalismo

RESUMO

Relata-se e discute-se a experiência de integração das disciplinas do sexto semestre do curso de Jornalismo do UniCEUB, resultando em uma publicação conjunta: a revista transmídia *Esquina*. Antes divididas para produções independentes, as turmas de Jornal Laboratório, Jornalismo On-line, Radiojornalismo II e Telejornalismo II uniram-se em um projeto interdisciplinar, para produzir jornalismo multimídia, incorporando as práticas e as possibilidades do contexto atual de profundas transformações na rotina produtiva no trabalho laboratorial. A imersão teórica e prática no gênero interpretativo, de conteúdo investigativo e analítico, possibilitou maior exploração por parte de alunos e professores em uma ação de reconstituição jornalística. A ideia de ir além do fato nuclear de uma notícia acrescentou a lógica de prática cidadã de busca de soluções. Como resultado, os estudantes passaram a elaborar reportagens em profundidade, explorando as diversas linguagens e plataformas disponíveis ao jornalista do século XXI, vivenciando a metodologia ativa de aprendizagem, em que se buscam primordialmente ideais de cidadania em diferentes editorias. Além disso, reflete-se sobre as dificuldades encontradas e as perspectivas para o trabalho do ensino do jornalismo socialmente responsável.

Palavras-Chave: Ensino de jornalismo. Jornalismo em profundidade. *Webjornalismo*. Redação multiplataforma. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade de um mundo novo precisava caber em um espaço fixo. Mesmo diante de tantas angústias do informar, das descobertas no jornalismo universitário e do florescer de uma maturidade acadêmica, houve um tempo – até as transformações provocadas pela internet no jornalismo (iniciadas

¹ Doutora em Linguística do Texto e do Discurso pela UFMG. Professora dos cursos de Jornalismo e Publicidade do UniCEUB. *E-mail:* carolina.alves@ceub.edu.br.

² Doutora em Comunicação pela UnB. Professora do curso de Jornalismo do UniCEUB. *E-mail:* katrine.boaventura@ceub.edu.br.

³ Doutorando em Literatura pela UnB. Professor do curso de Jornalismo do UniCEUB. *E-mail:* luiz.ferreira@ceub.edu.br.

principalmente na década de 1990 do século 20) – em que era necessário o texto caber em uma caixa medida em centímetros e caracteres, vídeos e áudios em outras caixas em que se contavam os segundos. As caixas mexeram-se com as sacudidas tecnológicas, expandiram-se, foram destampadas. Os imperativos alteraram os verbos. As múltiplas possibilidades de integração e convergência fizeram que a novidade não viesse das máquinas, mas das infinitudes do pensamento multiplataforma.

Este relato, fruto de experimentação de um conjunto de professores e de alunos do curso de Jornalismo do UniCEUB, em Brasília, trata da necessidade de quem pesquisa e produz material de interesse cidadão e público: a de desbravar possibilidades. Nessa tentativa, as paredes entre as disciplinas também não podem formar caixas isoladas e fechadas. Tornaram-se invisíveis. A experiência que se propõe apresentar é entremeada de desafios pela busca da profundidade, do contexto e do avanço a partir de única pauta por parte de cada aluno e diferentes possibilidades de linguagens. Nada é simples em um processo pedagógico que precisa ser rigoroso pelas próprias incertezas.

Inicialmente, impõe-se discutir conceitos fundamentais à proposta de integração, foco deste trabalho. *Interdisciplinaridade*, *sociedade em rede*, *convergência* e *multimídia* são termos inseridos de concepções oriundas do senso comum, que precisam ser melhor destrinchados por aqueles que se dedicam ao ofício de ensinar a profissão de jornalista neste século.

Não obstante, as raízes de uma discussão sobre conteúdos em nova linguagem e amplitude podem ser, em sala de aula, reiteradas pela própria história da atividade. O século 19, como registra Marcondes Filho (2001), foi marcado por um jornalismo literário e crítico, tratado com detalhismo por escritores que atuavam como repórteres. Vem desse período a preocupação com conteúdo aprofundado, manchetes, grandes reportagens e o início da profissionalização. A série de materiais, por exemplo, de Euclides da Cunha, em Canudos, sobre a campanha de Antônio Conselheiro, publicada em *A Província de S. Paulo*, e que, depois, ganharia o nome de *O Estado de S. Paulo*, deu origem ao livro *Os sertões*, em 1900.

No início do século 20, a herança pode ser resgatada em coberturas que marcaram época, como a da Primeira e a da Segunda Guerra. Confirmam-se as matérias históricas de repórteres, como Rubem Braga, para o *Diário Carioca*, e Joel Silveira, para os *Diários Associados*, em 1944, sobre um período de apogeu do conflito. Essa escrita literária, ensaio narrativo-descritivo, marcou época no âmbito nacional.

Na década de 1960, o movimento de autores norte-americanos conhecido como *New Journalism* (Novo Jornalismo) deu face à necessidade de novo olhar para a função. Como aponta Pena (2005), para autores, como Capote, Talese e Wolfe, o formato do lide celebrado pelos veículos como caminho para “resumir” as notícias não dava conta de discutir os principais problemas da sociedade.

Inspirado por esse movimento, Beltrão (1977) defendeu o jornalismo interpretativo, que desse guarida ao contexto, à profundidade e à análise. Esse tipo de conteúdo ganharia espaço, particularmente, nas revistas semanais, que teriam, em tese, mais tempo de apuração e espaço para publicação. *Tempo e espaço* são, então, palavras-chave para o jornalismo de imersão, e esses conceitos são defendidos nas disciplinas do curso de Jornalismo. Para dar suporte a essa premissa, o estímulo à investigação de quem conduz a reportagem deve estar calcado em um olhar de arranque: buscar soluções e não estar baseado em “denuncismos”. Na combinação quase matemática de que a interpretação e a análise devem passar por um conjunto explicativo e contextualizado de causas e soluções (como estudado também em Pena, 2005, e Sóster, 2004), a estrutura da pauta precisa alterar-se, qualquer que seja o suporte midiático. Parte-se de uma convicção de que o jornalismo deve estar ao lado da autonomia e da cidadania. Atores em (trans)formação são também estudantes de jornalismo que não poderiam, sob esse prisma, conectar-se, apenas e essencialmente, a uma lógica de audiência, mercado e modelos de narrativas superficiais.

2 ESQUINAS TEÓRICAS

A interdisciplinaridade é uma proposta frequentemente citada em projetos pedagógicos de diferentes áreas, mas sua implementação nem sempre se concretiza na linha de frente das instituições, a sala de aula. A definição de *interdisciplinaridade* é problemática, uma vez que o termo é usado como guarda-chuva para outros, tais como, *multidisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*, abrangendo diferentes sentidos, como prática diferenciada, marcando uma especificidade para a interdisciplinaridade em relação às demais. O uso irrefletido do termo, visto ser um processo em moda, pode resultar em problemas, como os que aponta Paviani (2008, p. 9):

A redução da interdisciplinaridade a simples arranjo entre disciplinas ou à mera colaboração entre professores, sem um exame de suas implicações epistemológicas e metodológicas, transforma sua prática num modismo intelectual ou em inútil justaposição de atividades.

A interdisciplinaridade pode referir-se a diferentes contextos. Poderíamos resumir que a principal diferenciação se dá entre a interdisciplinaridade que ocorre no nível da pesquisa e da produção de conhecimento e a que tem lugar na prática pedagógica. A que interessa nesta discussão diz respeito ao contexto pedagógico, o qual engloba o ensino e as práticas educacionais proporem-se interdisciplinares, como especificado por Olga Pombo (2004). Cabe, portanto, direcionar a discussão à tentativa de interdisciplinaridade que busca coordenar os esforços dos docentes, a fim de proporcionar uma prática pedagógica efetiva. De nossa perspectiva, a interdisciplinaridade deveria ser reconhecida pelos estudantes por meio da transversalidade dos conteúdos discutidos e resultar em um projeto de redefinição dos desenhos tradicionais da sala de aula, convencionalmente organizada entre o professor, que ensina, e o aluno, que, passivamente, absorve o conteúdo.

No que se refere ao ensino laboratorial do jornalismo, há contornos específicos. “Se, para algumas redações, o processo de adaptação ao novo ecossistema midiático é difícil a ponto de acompanhar todas as inovações, para a universidade, esse processo torna-se ainda mais lento.” Esta afirmação da

professora Juliana Colussi, em entrevista a Fernando Firmino, Joana Belarmino e Pedro Nunes, na ocasião do Simpósio Internacional sobre jornalismo em ambientes multiplataforma, em 2015, revela um dos desafios dos cursos de Jornalismo nesse período. É o que apontam Gomes Barbosa e Carvalho (2014, p. 17) sobre como articular as propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais à realidade dos cursos:

Vale lembrar o óbvio: grande parte dos professores que hoje discutem e deverão implementar tais mudanças foram formados em uma lógica das “caixinhas” ou “gavetas” disciplinares, em que, em muitos casos, para se chegar ao jornal-laboratório, era, antes, preciso passar por todas as técnicas e linguagens nele imbricadas, em semestres curriculares excessivamente específicos e estanques. Parece ser essencial reaprender a ensinar o jornalismo, interdependendo e complexificando cada plano de ensino aos que se encontram no mesmo semestre de sua disciplina e também às dos semestres anteriores e posteriores, numa transdisciplinaridade que atravessa e alinhava menos linearmente os conhecimentos do curso.

Subsequente à importância de discutir a implementação da interdisciplinaridade, passamos às demandas específicas da produção laboratorial em si. Se as universidades já consideram a dificuldade de efetivar a prática jornalística em ambientes acadêmicos, os obstáculos aumentam quando se trata de infraestrutura adequada para a elaboração de matérias e publicações dos futuros jornalistas. No entanto, uma das vantagens proporcionadas pela sociedade em rede foi a democratização do acesso às ferramentas de produção e compartilhamento de conteúdo *on-line*. O jornalismo universitário também se beneficia disso, e cabe aos professores e aos estudantes pensar em como essas facilidades podem ser empregadas na aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Como produzir reportagens num contexto *web*? Como extrair, da melhor maneira possível, as funcionalidades de uma comunicação marcada por características, como a hipertextualidade, a multimídia, a interatividade, a memória, a instantaneidade, a personalização e a ubiquidade, como descrevem Canavilhas (2014) e Mielniczuk e Palacios (2001)?

Para tanto, primeiro, é preciso colocar os estudantes em sintonia com uma perspectiva sistêmica do que significa “produzir conteúdo digital para públicos usuários (*prosumers*: produtores e consumidores de conteúdo) da sociedade em rede”. Trata-se do *ciberespaço*⁴, multiplataforma em função da convergência de mídias⁵, sem fronteiras geográficas, com novas formas de apreensão das relações temporais, do ser, do ter e do estar na galáxia da Internet, como esclarece Manuel Castells (1999, p.497):

Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e outros espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Além disso, eu afirmaria que essa lógica de redes gera uma determinação social em nível mais alto que a dos interesses sociais específicos expressos por meio das redes: o poder dos fluxos é mais importante que os fluxos do poder.

Tal configuração é fruto da interação mediada entre sujeitos, algoritmos e dispositivos conectados, das ações sociais geradas por actantes humanos e não humanos ou coletivos híbridos, na definição da Teoria Ator-Rede de Latour (2009). Há um fluxo constante e dinâmico de informações, cuja tecnologia construiu o que Bauman (2013) classificou como uma espécie de ambivalência *on-off-line*: a vida virtual que transcende o cotidiano atual e presencial, experimentada por pessoas portadoras, ao mesmo tempo, de registros de identidade civil, avatares e perfis em redes sociais *on-line*.

Essas transformações afetaram, notadamente, as dinâmicas de produção jornalística. As características definidoras da *web* passaram, assim, a fazer parte do quadro de categorias relevantes para a compreensão do jornalismo digital em formação, desde o advento da internet⁶. A **hipertextualidade** permite a estruturação da notícia e da reportagem em uma arquitetura que pode conduzir o público a navegar pelo conteúdo em camadas de acesso ao fato (resumo,

⁴ LÉVY, 1999.

⁵ JENKINS, 2009.

⁶ CANAVILHAS *et al.*, 2014.

explicação, contextualização, exploração). A **multimídia** favorece a construção jornalística em formatos e gêneros complementares, conforme a pertinência e a acessibilidade da informação. A **interatividade** proporciona maior grau de participação imediata da audiência, que se empodera, de modo a influenciar a **personalização** da elaboração de conteúdos para públicos segmentados. A **memória** e a capacidade de armazenamento do *big data* ampliam as condições de recuperação dos acontecimentos associados a determinadas notícias. A **instantaneidade** e a **ubiquidade** encurtam a distância entre notícia e audiência.

Assim, a contextualização, tão importante para a função social do jornalismo de favorecer a compreensão dos acontecimentos, adquire novas possibilidades nesse panorama. Com base na ciência teórica de todos esses aspectos e suas implicações, passamos à aplicação dos conceitos e das reflexões estudadas na produção de pautas para o jornalismo universitário.

3 PAREDES DERRUBADAS

No primeiro semestre de 2017, no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), foi realizada a experiência de integração da disciplina Jornal Laboratório com as demais do sexto semestre do curso: Jornalismo On-line, Telejornalismo II e Radiojornalismo II. O resultado disso foi a transformação do jornal *Esquina* (que teve a primeira edição em junho de 1975), um dos primeiros jornais laboratórios do país, em uma revista transmídia⁷, ou seja, uma experiência coordenada e unificada de oferta da informação. Com uma história de 42 anos, o *Esquina* impresso, que sempre pautou veículos da cidade, passou por maior transformação em um contexto de interesse social e investigação. Não estão previstas, por exemplo, pautas institucionais, conforme consta na Carta de Princípios Editoriais do Jornal *Esquina* (2008). O olhar da temática está revestido, particularmente, de conteúdos relacionados a cidadania e direitos humanos.

⁷ BOURDAA, 2013.

Figura 1 - Jornal Laboratório *Esquina* - edições de 2004 2016

Fonte: autores

As reportagens impressas seguem um padrão de personalização e aprofundamento do conteúdo, juntamente com questões de mobilidade e convergência. O *QR code* incluído nas páginas de cada matéria remete ao conteúdo *web* (Figura 1). Assim, com um *smartphone*, os leitores conseguem, ao ler a revista, acessar o material complementar, produzido em escala multimodal. A nova apresentação da reportagem surge *on-line* com outros enfoques, imagens interativas, *minidocs* e animações, *playlists* de áudio e *podcasts*, galerias de fotos, *gifs*, *hiperlinks* internos e externos e espaço para comentários (Figura 2). Cada aluno cadastra um perfil na plataforma *medium* para construir a própria matéria, e todas ficam unificadas em um *site* criado para a Revista *Esquina*: o *Esquina On-line*⁸.

⁸ <http://medium.com/esquinaonline>.

Figura 2 - Revista *Esquina* - edições 1 e 2 (2017)

Fonte: autores

Figura 3 - Reportagem da Revista *Esquina* com QR code que envia ao material complementar on-line

UMA FOME SEM MAPA

Nas periferias ou no centro. Três histórias de quando ter comida é luta

GIOVANNA SILVA E ARTHUR MENESCAL

Mais um caminhão chega ao Aterro da Estrutural. Dessa vez, a linha vem com mercadoria. À esquerda é grande e a competição pelo que pode ser aproveitado também. Uma mulher vai apressada em busca de comida, afinal, em meio ao lixo vem "muita coisa boa". A comida ainda está boa e na validade. A gente aproveita mesmo". Capoteira se eleva para conspurcar o carregamento de roupas e oportunidades aos que mais precisam. Junto de tantos outros, a mulher corre, se espreme, é colada à pilha que se forma, tenta selecionar aquilo que mais se parece com uma refeição, como um pouco de arroz, um pedaço de mortadela ainda no pacote. Faz parte do cotidiano, mas é difícil e perigoso, com o tempo vão se escondendo atrás dos restos de lixo. São seis. De repente, um grito e o que antes parecia claro vira um burburinho. No meio do lixo, também brilha uma lâmpada, que se quebra. A visão, agora, está embaçada pelo sangue, pela imprudência, pela necessidade.

No centro da Brasília, são seis horas da manhã e está "bodo-greco". A cidade começa a se movimentar, cheiro de pão que vem das padarias da comercial embala o início de mais um dia. Cidades das ruas na frente do supermercado a uma das estratégias para conseguir alimentos. O ponto, hoje, é de Ana. A comida, no entanto, não está à venda. Ela tenta pegar nem que seja um pacote de biscoito antes que o container seja calado. No andar anterior, ela conseguiu levar para mãe, de 88 anos e diabética, algo para comer. Mas hoje tem que enfrentar o gerente do mercado que não autoriza a competição entre ela, moscas e pombo que rodam o fundo do estabelecimento às margens da L2 Norte, uma das áreas nobres de Brasília. Ela se indigna, "por que não pode pegar algo que está no lixo?". Ainda está bom e ela precisa comer.

Fome não mora só às margens do mercado

Daniel tem 23 anos e hoje é quem separa o que chega na cooperativa em que trabalha. Vem de tudo, desde

frutas sujas e lâmpadas queimadas até pacotes de biscoito e sacos de arroz. Tenta escolher o que pode, afinal, mesmo tendo renda, mais da metade do que ele consome vem do lixo. Tudo lá encontra algo que mais tarde pode comer. Às vezes algumas coisas duram apenas uma refeição, um lanche e outras conseguem render o mês. "É colado de se ver", mas ele sabe que aquilo pode fazer a diferença em sua alimentação.

O Distrito Federal é uma das unidades da federação de maior desigualdade extrema que evidencia a situação da fome humana. A privação alimentar é uma das vertentes no estudo sobre segurança alimentar. A má distribuição, consumo irregular e inadequado nutricional, agravam um problema que volta a preocupar o país.

Em uma cooperativa de catadores na Estrutural são descarregados cerca de oito mil toneladas de lixo todo dia. Não é difícil encontrar alimentos lacrados em meio a todos os detritos. "É, olha aqui, vocês não estavam procurando? Acabei de encontrar". Solimar já ajudou a perceber que os dois reportagens que estavam na Cooperativa não pararam de perguntar sobre a comida que era descartada. Ela tira do lixo cinco pacotes de comida que estavam no último caminhão que chegou. Laticínios, massas congeladas. Para Solimar é uma dor, mas também um alívio. Para a alimentação dos filhos já está garantida. "Hoje já levei alimentos do lixo para casa". Perguntam os reportagens, "já, já meio lixo", "Consegue laticínios", a resposta é enfática.

Solimar Lima dos Reis teve o primeiro filho com 13 anos. Hoje, são 38 anos de vida e seis filhos para cuidar. Não solta e moradora da Estrutural, ela experimenta a vida de quem deve buscar a sobrevivência diariamente. Uma vez, ela foi salva pela comida pegada no lixo em uma quarta produção onde conseguiu levar para casa dois sacos de arroz, dois de feijão, duas mortadelas, quatro caixas de leite e alguns ovos. No dia seguinte, ela sofreu um acidente que a deixaria sem enxergar.

Foram 60 dias perdidos na busca por uma maior qualidade de vida para sua filha. Solimar diz que esse foi o momento de maior risco em sua vida, em nenhum outro período ela passou tão perto da fome. Se não fosse pela comida do lixo, ela e seus filhos teriam vivido esse mal.

Faca Nosso Dia Feliz

O barraco em que Helena dos Santos mora com a filha e o entado, no centro da Brasília, já tem 20 anos de existência. Mesmo da idade de uma instituição de ensino privado que está a alguns metros dali. Os alunos que passam podem se separar com um pedaço de papelão preso às árvores e com Dona Helena sentada à beira da porta. No pedaço de papelão, um pedaço que acaba sendo mais como um questionário. "Faca nosso dia feliz", foi o que ela e sua filha Ana Paula, de 29 anos, escreveram para tentar evitar o maior de seus medos, ficarem sem comer. A falta de comida é o principal problema enfrentado pela família atualmente.

Eles não têm estoque. Todo dia é dia de luta. As despesas não bastam, mas diariamente existe o medo de não ter o que comer. "Hoje da que não conseguimos nada, a gente tem que tomar chá e comer pão seco". Ana Paula de 29 anos se contorceu uma história pela cidade. É horrível pensar que ela pode ter se acostumado com a ideia de não conseguir se alimentar a alimentar a mãe diabética, sabendo que essa família não poderia passar por isso. Existe comida em excesso na Capital, o suficiente para suprir 86,7% dos domicílios, de acordo

com o relatório divulgado em 2013 pelo Ministério de Desenvolvimento Social, mas não é o suficiente.

O acesso à alimentação é difícil. Quantas vezes Ana Paula já teve que correr para pagar comida que seria descartada por supermercado? Encontrar um gerente que tenta tirar o saco de arroz dela? "Eu sou barracuda", Ana Paula sabe que tem que se impor. Se não ela, quem vai intervir e impedir que um alimento vá para o lixo aos níveis de sua barragem?

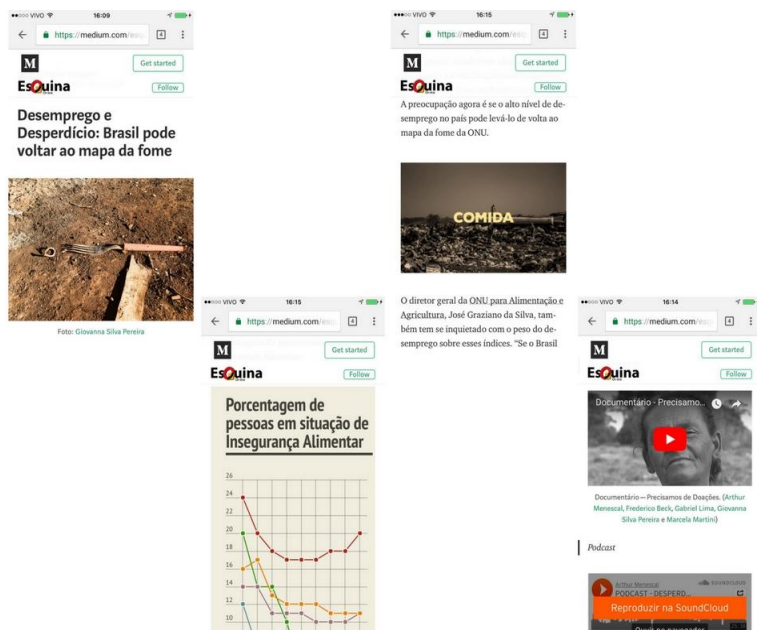
Privado

Para entender um pouco mais, o professor de economia da Universidade de Brasília, especializado em segurança alimentar, Newton Nardito, indica os dois lados da situação da fome pela restrição de renda no Brasil. Um deles com base na escala brasileira de insegurança alimentar (EBIA), publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), derivada da última amostra de 2013, que categoriza em cinco níveis alimentares, ou seja, que pelo menos uma pessoa dentro da família do grupo residente privado não tem o que comer de fato. "Aumentou algo em torno de 7,2 milhões de pessoas, o que vai dar cerca de 14,6 milhões moradores em domicílios particulares no Brasil".

A falta de segurança por falta de recursos é o lado para entender a situação da fome.

Fonte: autores

Figura 4 – Captação de imagens de *smartphone* - *Esquina On-line* com conteúdo hipertextual multimídia (texto, *hyperlinks*, imagens, *gif*, infográfico interativo, vídeo e áudio) para a mesma reportagem



Fonte: autores

4 RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Diante do proposto, os alunos tiveram de coordenar a produção jornalística de acordo com os princípios da interpretação para a grande reportagem em meio impresso, no rádio e na TV e para o *webjornalismo*, tendo de pensar em todas as possibilidades de apresentação de conteúdo hipertextual e interativo conforme a necessidade de cada pauta. A primeira dificuldade encontrada foi romper com a lógica curricular que, tradicionalmente, compartimenta as disciplinas, estabelecendo um esforço pedagógico interdisciplinar, de modo a coordenar planos de ensino e avaliações propostas. Para os alunos, também habituados às divisões, foi difícil equilibrar os esforços em cada área: produção de textos, vídeos, áudios etc. Houve experiências, por exemplo, de estudantes que deixaram possibilidades de apresentação do conteúdo de lado, privilegiando ora o texto a ser impresso na revista, ora a

parte em vídeo e assim por diante, de acordo com a afinidade individual. Trata-se, portanto, de um procedimento pedagógico que requer enraizamento por parte de professores e turmas para que edições sejam aperfeiçoadas com o avanço do tempo e da estratégia de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, o retorno em termos de resultados alcançados superou as dificuldades iniciais. As turmas puderam experimentar as múltiplas possibilidades e os desafios da produção multimídia; testaram ferramentas disponíveis na *web*, para elaborar imagens, gráficos, animações; produziram vídeos e áudios integrados pelo texto *web*; exploraram diferentes aspectos de mesma pauta. Além disso, tiveram esse resultado exposto tanto na versão impressa, tradicional suporte da produção laboratorial, quanto na plataforma *medium*. O alcance também foi algo que surpreendeu positivamente, uma vez que é possível compartilhar o resultado do trabalho nas diferentes redes sociais, tanto pelas contas dos veículos laboratoriais do curso de Jornalismo como por meio das contas individuais dos estudantes.

Em termos pedagógicos, houve ganho a alunos e professores envolvidos pelo emprego de metodologia ativa de ensino. No caso em questão, foi possível viabilizar esse objetivo por meio da integração das disciplinas do sexto semestre. Além disso, na segunda metade do ano letivo, na disciplina Mídias Sociais, a turma do segundo semestre de Jornalismo trabalhou com a página do Facebook e o perfil no Twitter do *Esquina on-line*. Dessa forma, os alunos começaram a familiarizar-se com as atividades *webjornalísticas* que poderão desenvolver no final do curso. Nas disciplinas de semestres anteriores, como Redação para Mídia Impressa, Técnicas de Entrevistas e Apuração Jornalística, Edição e Cobertura Jornalísticas, Radiojornalismo I e Telejornalismo I, são discutidos e projetados os fundamentos do trabalho que será desenvolvido no sexto semestre. A experiência atraiu professores e alunos de Publicidade a pensar juntos conteúdos visuais, distribuição e utilização das mídias sociais. As reportagens das duas primeiras edições, inclusive, foram replicadas por veículos de comunicação do Distrito Federal. As caixas e os compartimentos estão desfeitos, e essa novidade abre novas portas e horizontes.

REFERÊNCIAS

- BACCIN, Alciane; CANAVILHAS, João. Contextualização de reportagens hipermédia: narrativa e imersão. *Brazilian Journalism Research - Journalism theory, research and criticism*, vol.11, n.1, p.10-27. Disponível em: <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/716>. Acesso em 10 de março de 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vigilância líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo interpretativo*. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- BOURDAA, Mélanie. Conference *Le transmédia autour des séries TV: entre promotion et extensions narratives* at the *Séminaire Pratiques créatives sur Internet*, June 10, 2013. *Laboratoire Communication et Politique (CNRS)*, Paris, France.
- CANAVILHAS, J. (org.) *Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença*. Disponível em: http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204-201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf.
- CANAVILHAS, João; COLUSSI, Juliana. *Jornalismo em Ambientes Multiplataforma: Diálogos Convergentes*. Entrevista em profundidade concedida a . Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ancora/article/view/28308> Acesso em 19 de agosto de 2017.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Tradução de Roneide Venancio Majer. Paz e Terra. São Paulo, 1999.
- . *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GOMES BARBOSA, Karina.; CARVALHO, A. L. . *Artefato: o ensino laboratorial de jornalismo e as novas diretrizes curriculares*. In: 15o Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, 2014, Curitiba. 15o Encontro Nacional de Professores de Jornalismo - Anais eletrônicos, 2014. v. 1. p. 1-20.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: 34, 2009.
- MIELNICZUK, Luciana e PALACIOS, Marcos. *Considerações para um estudo sobre o formato da notícia na Web: o link como elemento paratextual*.

Disponível em:

http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2001_mielniczuck_linkparatextual.pdf

MARCONDES FILHO, Ciro. *Comunicação e jornalismo: a saga dos cães perdidos*. São Paulo: Hacker. 2001

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*/ Aromilda Grassotti Peixoto. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PENA, Felipe. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto. 2005.

POMBO, Olga. "Epistemologia da Interdisciplinaridade". In: PIMENTA, Carlos (coord.), *Interdisciplinaridade, humanismo universidade*. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 93-124.

SOSTER, Demétrio de Azeredo. *Jornalismo diversional e jornalismo interpretativo: diferenças que estabelecem diferenças*. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Caxias do Sul, 2010.

Jogo do desenvolvimento: avaliação por meio da gamificação

Daniel Silva Boson¹, UniCEUB, FAJS, Direito

RESUMO

Explica-se o funcionamento do chamado “Jogo do desenvolvimento”, aplicado como avaliação nas disciplinas de Economia Política e Direito Econômico, da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do UniCEUB. Atualmente, o jogo é composto por 9 rodadas aplicadas ao longo do curso, por meio da plataforma *moodle*, oferecida pela instituição, e utiliza elementos baseados na técnica de gamificação, tais como, *ranking*, premiações e linguajar de jogos. É aperfeiçoado a cada semestre, e acredita-se que apresenta grandes vantagens como forma de avaliação. Além disso, propicia elementos de motivação ao aprendizado e ao estudo regular por parte dos alunos, o que permite o estímulo maior à reflexão do conteúdo.

Palavras-Chave: Educação. Avaliação. Gamificação. TIC.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é explicar o funcionamento do chamado “Jogo do desenvolvimento”, adotado nas disciplinas de Economia Política e Direito Econômico há 5 semestres, na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do UniCEUB – FAJS, como forma de avaliação. Em síntese, trata-se de jogo aplicado por meio da plataforma *moodle*, a qual é oferecida pela instituição com o nome de *Campus Online 2*, e, em sua última edição, foi composto por 9 rodadas, cada uma formada por um questionário com 10 perguntas de múltipla escolha sobre parte da matéria. Ao longo do jogo, os alunos somam pontos, concorrendo entre si, e há premiações conforme a colocação final.

O jogo foi desenvolvido com o conhecimento teórico sobre *gamification*, conhecido no Brasil como *gamificação*, e sobre a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC). A gamificação consiste em utilizar elementos de jogos, tais como, premiações e concorrência, em contextos a eles não

¹ Professor de Direito Econômico e Economia Política na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais – FAJS do UniCEUB. Doutor em Direito e gestor público federal, lotado no Conselho Administrativo de Defesa Econômica – CADE. E-mail: danielboson@hotmail.com.

tradicionalmente relacionados, como educação ou recursos humanos. A ideia é que esses elementos, já trabalhados em jogos, podem ser utilizados para captar a atenção das pessoas, no caso, dos estudantes, e melhorar o desempenho médio na disciplina. As novas tecnologias utilizadas em educação também têm potencial para permitir a atenção mais individualizada pelo professor, além de haver a tendência de ser mais atraente para grande parte dos alunos, especialmente os mais jovens.

Este artigo é estruturado em três seções, além desta introdução. A primeira parte trata da teoria e de considerações relacionadas à gamificação e ao uso das tecnologias na educação. Na segunda parte, é explicado o jogo e suas alterações ao longo dos 5 semestres em que foi aplicado. Por fim, são apresentadas as conclusões.

2 INOVAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A evolução do conhecimento e das formas de fazer as atividades ao longo da existência do ser humano é fato notório. Nas últimas décadas, o ritmo dessa evolução intensificou-se. No que tange a educação, novas tecnologias, tais como, plataformas de ensino à distância, aplicativos de resolução de exercício e de comunicação entre professor e aluno, surgiram e multiplicaram-se em pouco tempo.

O projeto apresentado neste artigo vale-se de duas inovações no campo da educação: o emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação, conhecidas por TIC², especificamente o *moodle*³, e o da gamificação. Ressalte-se que teria sido possível utilizar uma e não empregar outra, mas ambas, em conjunto, geraram benefícios bem mais significativos.

Segundo Zuppo (2012), há dificuldade na conceituação das TIC, variando, significativamente, na literatura, em especial, conforme seu uso. Mas, uma

² Em inglês, *Information and Communication Technologies* (ICT).

³ Há 4 semestres, está disponível, de forma optativa, o aplicativo *Remind*, que é mensageiro como o *Whatsapp*, mas voltado para educação. Por meio dele, o professor pode comunicar-se, de uma vez, com todos os alunos, os quais podem comunicar-se com o professor, mas sem que se comuniquem entre si. O uso desse aplicativo foi útil no funcionamento do jogo, mas não faz parte do funcionamento dele.

definição primária relaciona-se a aparelhos e infraestruturas que facilitam a transferência da informação por meios digitais.

Nessa linha, Selwyn (2008) ressalta que as TIC são uma das principais aceleradoras das novas formas de sociedade (sociedade da informação) e da economia (economia do conhecimento), sustentando os fluxos globais de dados, serviços e pessoas. No que tange a educação, teriam duas formas principais de aprimorar os resultados e promover a inclusão social. Uma seria dar oportunidade de educação a mais indivíduos, então marginalizados; outra seria seu uso para garantir a inclusão social em termos de oportunidades e resultados tecnológicos, tendo em vista a importância da formação em competências e perícias tecnológicas⁴.

De qualquer forma, sem prejuízo ao reconhecimento da importância da tecnologia como fator inclusivo da sociedade marginalizada, este artigo tem por foco o uso da tecnologia para aprimorar o aprendizado e prover ao corpo discente melhores oportunidades de trabalho. Sobre esse ponto, segundo o então Department for Education and Skills, do Reino Unido, o uso dessas tecnologias poderia dar mais autonomia aos alunos com a educação ativa, incentivar criatividade e inovação, oferecer flexibilidade, alcançar mais valor e gerar força de trabalho profissional e cidadãos completos⁵.

Na mesma direção, a UNESCO (2015) conclui que as TIC são reconhecidas como capacitadoras para a aprendizagem constante e ampla ao longo da vida do indivíduo, ao permiti-la em qualquer momento, em qualquer lugar, de qualquer forma e sobre qualquer conteúdo. Em específico, essa tecnologia pode integrar aprendizado e trabalho e ser usada para o desenvolvimento de habilidade de raciocínio crítico e outras competências necessárias em um ambiente rico em tecnologia.

⁴ O autor apresenta críticas a essa imposição generalizada das tecnologias. Apesar de concordar com que se trate de um tema complexo, entendemos que o seu uso nas atividades jurídicas é, de fato, uma imposição do mercado, e que o nível de complexidade exigido na disciplina é relativamente baixo. Até o momento, não temos conhecimento de reclamação no sentido de que o nível de dificuldade com tecnologia tenha prejudicado o desempenho de algum aluno na avaliação.

⁵ Department for Education and Skills, 2003.

Quanto à gamificação, Kapp (2012, p. 23) define-a como o uso de mecanismos, estética e raciocínio baseados em jogos, para engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizado e solucionar problemas, não se restringindo à adição superficial de pontos, recompensas e medalhas. Por sua vez, *jogos* são definidos como um sistema no qual participantes se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em um retorno quantificável e com frequência, provocando uma reação emocional.

Segundo Ružić e Dumančić (2015), a gamificação é aplicável a quase todas as situações, como educar funcionários, treinar pessoas para diferentes atividades, resolver problemas e gerar novas ideias e conceitos em diferentes tipos de organizações públicas e privadas. Os autores citam como exemplos o INNOV8, da IBM, para o aprendizado de desenvolvimento de ideias complexas, relacionadas a processos de gestão de negócios, e *The Binary Game*, similar ao jogo *Tetris*, para o ensino do sistema binário.

Quanto à eficiência do método, Sitzmann (2011), empiricamente, encontrou resultados positivos da simulação com jogos, especialmente quando ela cobria a matéria do curso de forma ativa e não meramente passiva, quando era suplementada com outros métodos de instrução e quando era permitido o acesso ao jogo quantas vezes desejadas pelo aluno. Por outro lado, eles aprendiam menos com a simulação do que com métodos que os engajavam ativamente, em uma experiência de aprendizado. Ressalte-se, contudo, que a gamificação não é incompatível com experiências práticas, de modo que pode ser adotada de forma complementar, nos mais diferentes contextos.

Na mesma linha, Buckley e Doyle (2016) ressaltam o impacto positivo da gamificação verificado na literatura, mas concluem que o resultado na participação dos alunos varia, dependendo se estão motivados intrínseca ou extrinsecamente. A motivação intrínseca está relacionada a interesse pessoal, como o interesse no aprendizado do conteúdo, enquanto a extrínseca se refere a recompensas, como a nota.

Sobre a questão dos incentivos em jogos, Chou (2016) apresentou um octógono, denominado *Octalysis*, que contém oito *drivers* de motivação dos jogadores. Cada pessoa, considerando seus valores pessoais, é motivada por diferentes incentivos, e cada uma pode ser motivada por todos ou por alguns em diferentes graus.

Em breve síntese, os oito *drivers* encontrados pelo autor são: (i) Significado Épico & O Chamado, que é relevante quando uma pessoa acredita fazer alguma coisa maior do que ela mesma e/ ou foi escolhida para aquela ação; (ii) Desenvolvimento & Alcance, que é a motivação interna, no sentido de fazer progresso, desenvolver habilidades, alcançar maestria e, eventualmente, superar desafios; (iii) Incremento da Criatividade & *Feedback*, referente ao engajamento no processo criativo, quando, repetidamente, descobrem-se novos elementos ou novas combinações; (iv) Propriedade & Posse, que motiva quando o jogador percebe ter a propriedade ou o controle de algo; (v) Influência Social & Relações, que inclui todos os elementos sociais, como aceitação, *feedback*, companhia, competição e inveja; (vi) Escassez & Impaciência, que é a motivação pelo fato de querer algo raro, exclusivo ou inalcançável imediatamente; (vii) Imprevisibilidade & Curiosidade, que é referente à curiosidade sobre o que não é padrão e o que vem em seguida; (viii) Perda & Temor, que é referente à motivação decorrente da vontade de evitar algo negativo.

Assim, considerando a literatura e a experiência própria, pode-se concluir que, em linhas gerais, a utilização da tecnologia e da gamificação não é necessariamente a forma mais adequada para todos os alunos e, certamente, não é a solução para os problemas encontrados na educação. Contudo, esses elementos permitem adicionar fatores que personalizam o ensino e geram motivações adicionais, intrínsecas ou extrínsecas. Apesar de eventuais falhas, que podem ser dirimidas, a depender da forma de utilização, os resultados podem ser positivos, o que ajuda a explicar o crescimento do uso das tecnologias e da gamificação nas atividades humanas. O jogo objeto deste estudo parte dessas premissas.

3 O JOGO DO DESENVOLVIMENTO

O conhecimento e a experiência do professor, supostamente úteis ao futuro profissional dos alunos, seriam, em tese, suficientes para motivá-los a aprender. Ocorre, contudo, que grande parte dos alunos são mais motivados pela avaliação, de forma que muitos estudam com afinco apenas nos dias, ou nas horas, anteriores à prova. Crooks (1988), revendo a literatura, verificou essa importância, mas acreditamos que seja fato notório, observado por qualquer professor.

Partindo desse pressuposto, nossa experiência é no sentido de que apenas duas avaliações, que é o mínimo exigido pelo UniCEUB⁶, sejam uma forma pouco eficiente de incentivo⁷, porque faz os alunos concentrarem os estudos em curto período de tempo. Além disso, como há muita matéria para aprender, sobra pouco ou nenhum tempo para que o aluno reflita sobre o que foi estudado, de forma que o conteúdo pode ser apenas decorado e esquecido com rapidez⁸.

Outra questão é que, em geral, há um padrão de prova, com algumas questões abertas e, eventualmente, questões de múltipla escolha. O problema é que o mercado exige outras habilidades, e diferentes formas de avaliação podem fazer que os alunos aprendam a adaptar-se a novas situações e a pensar de forma diferente. Considerando o crescimento exponencial das mudanças que se verificam no campo profissional, principalmente em função da tecnologia, aprender a “sair da caixinha” ou pensar de forma diversa pode ser um diferencial.

Considerando essas questões, foi pensada uma forma de avaliar os alunos. Assim, foi criado o “Jogo do desenvolvimento”, cujo nome explica-se pelo fato de que, nas disciplinas Economia Política e Direito Econômico, reflete-

⁶ Regimento Interno, art. 70, § 4.

⁷ Uma alternativa é aplicar as provas de surpresa, informando os alunos apenas na hora, o que cria fortes incentivos ao estudo contínuo. Cabe ao professor verificar as vantagens e as desvantagens dessa metodologia e a melhor forma de aplicação.

⁸ Behrens (1999) apresenta considerações sobre os desafios de uma prática pedagógica que supere “um ensino assentado no escute, leia, decore e repita”, inclusive com sugestões relacionadas à avaliação.

se sobre os impactos do Direito na sociedade, e acreditamos colaborar mais para o desenvolvimento do país o profissional do Direito que consiga utilizar a teoria econômica para pensar o Direito e que possa prever, com maior precisão, as consequências de leis e de decisões judiciais.

Atualmente, o jogo é composto por 9 rodadas, além de uma inicial de teste para ambientação, cada uma com 10 questões de múltipla escolha, cujo conteúdo é informado pelo professor. Em geral, são cerca de 6 questões de conteúdo recente e 4 questões de assunto anterior, de rodadas prévias. O objetivo é que os alunos não apenas decorem o conteúdo, mas também o compreendam, para acertar a questão e ter sucesso na rodada futura. Além disso, há chance de as questões repetirem-se, de forma que é conveniente que eles revejam o que acertaram e o que erraram em rodada anterior. O banco de questões de cada parte da disciplina é maior do que as questões que caem em cada rodada. Contudo, como há certa chance de a mesma questão repetir-se, é conveniente ao aluno rever a rodada anterior, pois o conteúdo pode ser cobrado na seguinte. Com isso, o aluno aprende não apenas com o professor e com o conteúdo proposto, mas também com a revisão do que ele acertou e errou no questionário.

No jogo, são utilizados diferentes elementos de motivação, e o mais importante o *ranking*. Como mencionado, o jogo, em última edição, constou de 9 rodadas, cada uma com uma pontuação. As três primeiras valeram 25, as três seguintes, 30, e as três últimas, 45 pontos, totalizando 300 pontos. Assim, por exemplo, uma questão na primeira rodada valeu 2,5 pontos, enquanto, na última, valeu 4,5 pontos. Os alunos, então chamado jogadores, acumulavam pontos a cada rodada.

A ideia é que, no início, os alunos adaptem-se ao jogo, pois, ao longo do primeiro mês, há ingressantes, e, além disso, a mesma matéria tende a ser aplicada em outra rodada no futuro. À medida que o jogo avança, se, por um lado, os alunos estão mais acostumados com o jogo, por outro, cada questão vale mais, de forma que, em geral, mesmo mais preparados e bem colocados continuam com incentivos para estudar.

Por esse sistema, o jogador confere sua nota a cada rodada, sua nota total, sua posição no *ranking* e a nota média da turma. Além disso, os alunos recebem, ora por boletim, ora por mensagem, um resumo da rodada, em que são destacados os melhores desempenhos. Há alguma consideração especial sobre a disciplina e um *ranking* dos alunos com alguma premiação com o jogo. Não se expõem no *ranking* público os alunos não tão bem colocados, para evitar constrangimentos.

O percentual de jogadores beneficiados varia. Como exemplo, no caso da turma de Economia Política, houve cerca de 65% melhores colocados, divididos em três grupos. Os 22% melhores, que, no último semestre de 2017, foram 14 jogadores, ficaram no grupo Alemanha; quem terminou nesse grupo estava dispensado de fazer a prova escrita final e teve a menção SS. Os 22% melhores alunos em seguida ficaram no grupo Espanha; quem terminou nesse grupo foi dispensado da prova e ficou com menção final MS. Os 20% seguintes ficavam no grupo Brasil e terminariam o semestre com menção final MM, sem ter de fazer a prova. Os três primeiros colocados obtiveram certificado, e o campeão ganhou R\$ 120,00.

Quanto aos jogadores que tiveram um desempenho mais baixo e não foram premiados, não apareceram no *ranking* para que não fossem expostos. Esses alunos foram divididos em dois grupos: os que poderiam fazer a prova final, por terem conseguido mais de 50% dos pontos distribuídos, no caso, 150 pontos, e os que ficaram reprovados na disciplina, por não terem alcançado esse percentual. O corte era necessário ou, ao menos, importante, para que os alunos não ignorassem o jogo e não estudassem apenas para as provas, o que lhes faria perder uma das grandes vantagens do jogo, que é o ritmo de estudo mais uniforme ao longo do semestre. Vale ressaltar que o jogo já foi aplicado 10 vezes, pois foram 5 semestres em 2 disciplinas, e, até o momento, nunca houve problema.

Considerando que os jogadores conseguiam controlar sua pontuação ao longo do jogo, seria esperável que não houvesse reprovações diretas, por ficarem com menos de 50% dos pontos, mas ainda assim aconteceu. Note-se

nesses casos que o jogo e os tradicionais elementos de motivação não foram suficientes para fazer o aluno apresentar um desempenho suficiente, o que pode ter ocorrido por diferentes motivos, como, por exemplo, a dificuldade do aluno em aprender a disciplina.

A cada rodada, era informada a lista com o grupo em que o aluno estava e a menção correspondente. Além disso, o aluno podia subir ou descer de grupo, conforme sua pontuação na rodada. O nome dos grupos foi escolhido conforme o nível de desenvolvimento do país, considerando que a Alemanha consegue oferecer a seus cidadãos condições de vida melhor do que a Espanha, que, por sua vez, consegue oferecer condições de vida melhor do que o Brasil. Essa classificação justifica-se, porque acreditamos que o aluno com mais conhecimento de economia seria mais capaz de ajudar o país, por meio do Direito, a aumentar o seu nível de desenvolvimento. Ademais, a identificação dos grupos com países é um fator que pode motivar os jogadores, pois facilita visualizar os potenciais benefícios do conhecimento econômico.

Vale destacar, entretanto, que o jogo é apenas uma forma de avaliação e de motivação e que o aluno tem outras formas de aprender a matéria. Além da aula presencial, havia um fórum na sala virtual para tirar dúvidas e um *link* para um questionário do Google, em que o aluno poderia fazer críticas de forma confidencial. No entanto, nesse semestre, nenhum aluno reprovado solicitou ajuda ou fez algum comentário. Alguns vieram conversar apenas depois que já haviam sido reprovados, pedindo que fizessem a prova ou algum trabalho extra. Os pedidos foram negados, e foi explicado que, se isso fosse aceito, o jogo perderia todo o incentivo, porque o aluno, no semestre seguinte, saberia que poderia não estudar ao longo do semestre e pedir para fazer um trabalho depois. Além disso, quando há apenas duas provas, o aluno tem maior controle sobre o seu desempenho ao longo do semestre.

Para exemplificar essa situação, o jogo na disciplina de Economia Política no segundo semestre de 2017 terminou no dia 6 de novembro, e o resultado final foi informado no dia 8. As aulas continuaram até o final do semestre, normalmente, mas a pressão sobre os alunos já aprovados foi reduzida, o que

refletiu no número significativamente menor de alunos presentes em sala, restando aqueles que fariam a prova, que, no referido semestre, foram 13. Assim, se, por um lado, essas regras permitiram a atenção maior e mais personalizada aos alunos com desempenho mais baixo, por outro, retiraram os incentivos dos melhores. No entanto, entendemos que essa premiação é benéfica, pois o resultado final para a maioria, em nosso entendimento, foi a quantidade maior de estudo ao longo do semestre, distribuído de forma mais eficiente, tendo em vista melhor estrutura de incentivos com essa avaliação.

4 CONCLUSÕES

Este artigo apresentou a avaliação nas disciplinas de Economia Política e Direito Econômico, por meio do “Jogo do desenvolvimento”. Essa atividade foi inspirada na teoria sobre gamificação e utiliza-se de tecnologia para sua aplicação, que é a plataforma *moodle*, disponibilizada pelo UniCEUB com o nome de *Campus Online 2*.

Ao longo dos semestres, verificou-se que essa forma de avaliação foi bem recebida pelos alunos, que se sentiram mais estimulados a estudar ao longo da disciplina. Além disso, acredita-se que o jogo traga outras vantagens não diretamente relacionadas ao conteúdo, tais como: essa atividade é mais próxima do mercado de trabalho, em que há efetiva competição no campo profissional, o que não exclui a possibilidade de trabalhar a capacidade de cooperação, igualmente importante; o jogo estimula a criatividade sobre formas tradicionais de fazer a atividade; os incentivos, como *ranking* e premiações, são relevantes, e esse aprendizado pode ser transposto para a reflexão sobre o Direito.

Em função disso, acreditamos que a experiência do jogo é exitosa e, naturalmente, pode ser aperfeiçoada. Pequenas alterações são realizadas a cada semestre, mas, em linhas gerais, o jogo está consolidado como uma prática que influencia o aumento do aprendizado dos alunos não apenas quanto ao conteúdo da disciplina, mas também sobre a perspectiva mundial.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 383–403, 1999.
- BUCKLEY, P.; DOYLE, E. Gamification and student motivation. **Interactive Learning Environments**, v. 24, n. 6, p. 1162–1175, 2016.
- CHOU, Y. **Actionable Gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. Leanpub, 2016.
- CROOKS, T. J. The impact of classroom evaluation practices on students. **Review of Educational Research**, v. 58, n. 4, p. 438–481, 1988.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. **Towards a Unified e-Learning Strategy**. p. 1–12, 2003.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instructions: game-based methods and strategies for training and education**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.
- RUŽIĆ, I. M.; DUMANČIĆ, M. Gamification in education. **Informatol**, v. 48, n. 3–4, p. 198–204, 2015.
- SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 815–850, 2008.
- SITZMANN, T. A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. **Personnel Psychology**, v. 64, n. 2, p. 489–528, 2011.
- UNESCO. **Leveraging Information and Communication Technologies to achieve the post-2015 education goal**. 2015.
- ZUPPO, C. M. Defining ICT in a boundaryless world: the development of a working hierarchy. **International Journal of Managing Information Technology (IJMIT)**, v. 4, n. 3, p. 13–22, 2012.

Profissão e relações humanas: acolhendo e desenvolvendo habilidades em alunos ingressantes

Simone Roballo¹, UniCEUB, FACES, Psicologia
Miriam May Philippi², UniCEUB, FACES, Psicologia
Claudia May Philippi³, UniCEUB, FACES, Psicologia
Sandra Maria Duarte Ocampo Abreu⁴, UniCEUB, FACES, Psicologia
Janice Aparecida de Souza Pereira⁵, UniCEUB, FACES, Psicologia

RESUMO

As mudanças na formação em Psicologia decorrentes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 foi o grande desafio para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso no UniCEUB, que deveria desenvolver as competências gerais do psicólogo, pautado não apenas no conhecimento, mas também no trabalho das habilidades e das atitudes profissionais. Com isso, a prática pedagógica necessitava de perspectiva diferenciada e ensino dinâmico que oferecesse atividades ao estudante em níveis crescentes de complexidade. Além disso, a experiência docente indicava o despreparo dos alunos, ao ingressar na vida universitária, com a expectativa de uma escola que transmitisse conhecimentos e uma concepção de aluno que depositasse a responsabilidade de sua aprendizagem no professor. Essas preocupações geraram a criação da disciplina Profissão e Relações Humanas, oferecida no primeiro semestre, cujo método de aprendizagem vivencial tem como objetivo principal desenvolver as habilidades de menor complexidade da prática do psicólogo, as sociais e as atitudes favoráveis à atividade profissional e acadêmica. Esse componente curricular procura sensibilizar o discente para a proposta do curso, apresentando-lhe o Projeto Pedagógico, o perfil do egresso e as diferentes possibilidades de atuação, gerando a reflexão no aluno sobre as competências que deve desenvolver ao longo do curso, para atender às demandas da formação. Após modificações e atualizações, observa-se que a

¹ Coordenadora do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília –
simone.roballo@ceub.edu.br.

² Membro do corpo docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília; professora da disciplina PRH - miriam.philippi@ceub.edu.br.

³ Membro do corpo docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília; professora da disciplina PRH - claudia.philippi@ceub.edu.br.

⁴ Coordenadora adjunta do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília – sandra.abreu@ceub.edu.br.

⁵ Membro do corpo docente do curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília; professora da disciplina PRH – janice.pereira@ceub.edu.br

disciplina atinge seu objetivo, no sentido de desenvolver a autonomia acadêmica e as habilidades de relações humanas.

Palavras-Chave: Alunos ingressantes. Competências profissionais. Habilidades sociais. Atitudes profissionais.

1 INTRODUÇÃO

Desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais DCN⁶, em 2004, para os cursos de graduação em Psicologia até hoje, a formação do profissional de Psicologia continua a ser assunto muito debatido, pois apresenta uma proposta de curso bem diferente do adotado até então nas instituições de ensino superior. A formação, que era pautada em um currículo mínimo, protagonizada pelos conteúdos ministrados nas disciplinas previstas na matriz, passou a ter como objetivo principal o desenvolvimento de competências gerais para a profissão de psicólogo. O foco deixa de ser a assimilação de conteúdos e recai sobre o processo formativo, preparando o aluno para enfrentar os desafios das rápidas transformações do mercado e das condições de trabalho. Nesse sentido, gostaríamos de destacar o conceito de *competência* apresentado na DCN como:

Desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandem investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida⁷.

Em nosso Projeto Pedagógico, o perfil profissional do egresso foi calcado no desenvolvimento de competências entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para desempenhar um papel de forma eficiente e eficaz, ou seja, um psicólogo que seja capaz de mobilizar conhecimentos em determinado contexto profissional, de saber integrar, articular e transferir os diversos saberes e estar disponível para aprender e

⁶ BRASIL, 2004.

⁷ BRASIL, 2004.

comprometer-se com a profissão. Nesse sentido, o Colegiado do curso entendeu que, para propiciar aos discentes essa formação ampla, pautada não apenas no conhecimento, mas também no trabalho com habilidades e atitudes profissionais, a prática pedagógica necessitava de perspectiva diferenciada, ensino prático e dinâmico, oferecendo atividades ao estudante em níveis crescentes de complexidade, desde os semestres iniciais do curso.

Além disso, a experiência docente indicava o despreparo dos alunos que, cada vez mais novos, ingressam no ensino superior com a expectativa de escola que monitora, que transmite conhecimentos e a concepção de aluno que depende e deposita a responsabilidade de sua aprendizagem no professor. A universidade é um ambiente distinto do escolar. Espera-se do universitário o envolvimento com sua formação, a autonomia na administração do tempo e na definição de metas e estratégias para os estudos⁸.

Pesquisas realizadas consideram que o ingresso no ensino superior é um evento estressante e potencialmente impactante pelo despreparo que, em geral, o calouro apresenta diante das demandas e do modo de funcionamento da universidade. Sua falta de conhecimento sobre a universidade, sobre o que esperar dela, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais, é um fator que pode concorrer para as dificuldades de adaptação⁹.

Teixeira e outros (2008) relatam que, para boa adaptação no início do curso universitário, é importante que o contexto acadêmico forneça informações e apoio. Revelam que o ambiente, a cultura organizacional da instituição e a promoção da integração entre os alunos repercutem no desenvolvimento e no desempenho do estudante mais do que as características estruturais da universidade. Soares e Del Prette (2015) apontam que um repertório adequado de habilidades sociais pode contribuir para a qualidade das experiências acadêmicas e o rendimento acadêmico, facilitando o processo de adaptação à universidade.

⁸ SOARES et al, 2006.

⁹ SANTOS, MELO-SILVA, 2003.

Diante da preocupação de buscar soluções para questões de adaptação à vida acadêmica e universitária do estudante, considerando a importância do aspecto emocional para o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais, teríamos de criar um espaço diferenciado para que isso acontecesse. Assim, de acordo com a necessidade de oferecer a educação de excelência desde o início do curso, elaboramos a disciplina Profissão e Relações Humanas – PRH, oferecida no 1º semestre.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso¹⁰, essa disciplina está situada no eixo da matriz curricular denominado *Práticas profissionais*, porque tem como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades de menor complexidade da prática do psicólogo, das sociais e das atitudes favoráveis à atividade profissional e acadêmica. Na PRH, contemplam-se os estudos sobre os princípios de conduta ética do universitário e do profissional, a comunicação, as relações humanas na formação universitária, o processo de ensino e aprendizagem, a formação profissional e as distinções de comportamentos nas relações pessoais e profissionais.

O programa da disciplina é desenvolvido por uma abordagem teórico-prática, com ênfase na aprendizagem experiencial. As aulas valorizam os conhecimentos e as experiências dos participantes corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem experiencial parte da seguinte premissa: todo desenvolvimento profissional prospectivo decorre da aprendizagem atual, assim como o desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendiz. Aprender pela experiência não significa que qualquer vivência redunde em aprendizagem. Esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão. De acordo com a perspectiva de Kolb, o homem é um ser integrado ao meio natural e cultural, capaz de aprender a partir de sua experiência, mais precisamente, da reflexão consciente sobre a mesma. Uma pessoa aprende motivada por seus próprios propósitos, isto é, empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido. Nas

¹⁰ UniCEUB, 2016.

palavras do autor, aprendizagem experiencial é: o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza (...) que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado (...). A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo¹¹.

Com a disciplina Profissão e Relações Humanas, o aluno deve ser capaz de integrar-se à turma; facilitar a interação entre os membros do grupo e refletir sobre os aspectos que propiciam melhor comunicação intragrupo; identificar as diferentes formas de comunicação no ambiente acadêmico; identificar as fontes de informação reconhecidas pela ciência e diferenciá-la do senso comum; realizar trabalhos em equipe; mapear as qualidades desejáveis ao efetivo exercício da atividade discente e como futuro profissional; refletir sobre as próprias atitudes e posicionamentos assumidos em sala de aula; valorizar a integralidade do sujeito; despertar a percepção ao outro; refletir sobre o julgamento do outro e a atribuição de rótulos e preconceitos; discutir sobre a decisão individual e o consenso grupal; discutir sobre competição e cooperação e suas repercussões nas relações humanas; dar e receber *feedback*; falar em público. O componente curricular PRH também procura sensibilizar o discente sobre a proposta do curso de Psicologia, apresentando ao aluno o Projeto Pedagógico do curso, o perfil do egresso e as diferentes possibilidades de atuação do profissional de Psicologia.

O objetivo dos docentes é levar o aluno à reflexão sobre as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso, despertar para a preparação não exclusivamente teórica, mas, principalmente, pessoal: que habilidades e atitudes seriam necessárias para o aluno ser um psicólogo que atenda aos anseios da sociedade e até que ponto ele está disposto a desenvolvê-las. É importante destacar que, para o cumprimento dos objetivos citados, a disciplina PRH desenvolve atividades integradoras com as demais do primeiro semestre, como Psicologia Ciência e Profissão, Sociologia, Língua Portuguesa e Epistemologia. Entre elas, poderíamos citar trabalhos de campo para conhecer

¹¹ PIMENTEL, 2007.

as áreas de atuação, análise da linguagem de artigos científicos utilizados em disciplinas iniciais, além de habilidades de manejo de conflitos e de negociação para busca de solução de problemas na vida acadêmica.

Desde a implantação da disciplina, vários ajustes foram feitos com o propósito de atualização. As dinâmicas que visam à aprendizagem experiencial foram alteradas, as competências foram revistas, e aprimorados os instrumentos de avaliação.

Em PRH, a avaliação é um processo contínuo e ocorre em todas as atividades do semestre. São quatro instrumentos empregados para avaliar conhecimento, habilidades e atitudes: (1) a prova escrita, que verifica o conhecimento sobre os conteúdos trabalhados de comunicação e relações humanas; (2) a técnica de apresentação de tema livre, que possibilita o desenvolvimento da habilidade de falar em público e receber *feedback* sobre o seu desempenho, observar o comportamento dos outros alunos e expressar sua percepção sobre as competências deles; (3) o relatório integrativo das dinâmicas, que, além de avaliar a produção escrita, possibilita refletir sobre o que foi vivenciado com as práticas acadêmicas e profissionais; (4) a avaliação atitudinal e de competências referentes às atividades práticas desenvolvidas durante todo o semestre, que, no primeiro momento, é uma autoavaliação, e, no segundo momento, o professor faz sua avaliação com cada aluno, apresentando sua percepção, discutindo os dados da autoavaliação e refletindo com o aluno sobre o seu desenvolvimento das habilidades e das atitudes durante a disciplina.

Os indicadores para avaliar o posicionamento e a atitude profissionais esperados na disciplina são:

1. É assíduo.
2. É pontual.
3. Demonstra apresentação pessoal adequada.
4. Demonstra comprometimento com suas atividades.

5. Demonstra interesse e empenho na leitura dos textos da disciplina.
6. Busca atualização extra sala de aula.
7. Apresenta atitude proativa nas atividades de sala de aula.
8. Atende às orientações e ao *feedback* do professor e da turma.
9. Favorece o ambiente relacional positivo em sala de aula.
10. Respeita o acordo estabelecido no contrato de convivência.
11. Respeita as regras e as normas da disciplina.
12. Respeita as diferentes expressões individuais e ideológicas.
13. Apresenta comportamentos éticos durante a disciplina.

As competências e os indicadores comportamentais esperados na disciplina são:

- Comunicar-se de forma assertiva, nas diferentes situações propostas na disciplina. É capaz de expressar-se de maneira direta, clara e apropriada?
- Apresentar atitude empática nas atividades em sala de aula. Apresenta comportamento de escuta? Demonstra atenção e disposição nos relacionamentos em sala?
- Analisar as vivências em sala de aula, mediante os referenciais teóricos. Articula as situações vivenciadas em sala de aula com os textos indicados?
- Identificar as mudanças ocorridas no grupo, ao longo do semestre. É capaz de expressar o próprio desenvolvimento diante do grupo? É capaz de descrever suas mudanças na relação com o grupo?

O currículo de Psicologia do UniCEUB está em constante avaliação, mediante o delineamento, a obtenção e o fornecimento de informações úteis para a tomada de decisões da gestão, a fim de nortear as ações pedagógicas e

orientar os alunos. É um processo contínuo, iniciado desde a sua concepção e envolve como elementos indissociáveis o acompanhamento e o controle. Por acompanhamento, entende-se a verificação sistemática e planejada das ações desenvolvidas; por controle, a intervenção no processo para ajustes e correções¹².

Nesse sentido, o componente curricular Psicologia e Relações Humanas é acompanhado e avaliado quanto aos resultados. Ao considerar que nem todos os fenômenos são passíveis de mensuração pela dificuldade de estabelecer medidas apropriadas que expressem uma representação isomórfica, optamos por uma avaliação qualitativa do desempenho. Nesse caso, os parâmetros dos indicadores são estimados por julgamento especializado¹³.

No que se refere ao cumprimento dos objetivos da disciplina, observamos, por meio dos diferentes instrumentos utilizados para avaliação da aprendizagem, que temos obtido, nos últimos semestres, resultados que demonstram mais de 90% dos alunos alcançarem desempenho para a aprovação no que se refere a habilidades, atitudes e conhecimento propostos no plano de ensino. Nas reuniões com os representantes de turma e nos momentos de avaliação da disciplina com os alunos, solicitamos que expressem a sua percepção em relação ao papel de PRH na matriz curricular. Os dados levantados são significativamente positivos, pois os alunos reconhecem o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à prática do psicólogo, como a de escuta, a de fala em público, a de atitudes de respeito às opiniões contrárias e à diversidade em sala de aula. Os alunos já graduados e inseridos no mercado de trabalho também acolhem, elogiam a proposta da disciplina e consideram que desenvolveram suas habilidades durante o semestre.

Outro indicador é a percepção e a avaliação dos professores das disciplinas subsequentes a PRH quanto às competências já apresentadas pelos alunos. O conhecimento dos alunos sobre o curso e a concepção de formação adotada facilitam, sobremaneira, a adaptação e a adesão do aluno. Os

¹² UniCEUB, 2016.

¹³ Ibidem.

professores revelam maior integração entre as turmas, e, quando ainda existem conflitos interpessoais, a equipe docente de PRH é convocada a trabalhar com a turma, mesmo em outro semestre, com objetivo de resgatar habilidades e ou aspectos intragrupais trabalhados anteriormente no 1º semestre, a fim de buscar soluções para o problema.

Ademais, a experiência da disciplina PRH, mediante as dinâmicas adotadas para adaptar o aluno à vida universitária e para integração da turma, é reconhecida por toda a Instituição como uma prática de sucesso. Tal resultado é comprovado pelos constantes convites que a equipe de professores da disciplina recebe para desenvolver o trabalho de acolhimento inicial e de resolução de conflitos com alunos de outros cursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf> Acesso em: 05 mar de 2018.
- PIMENTEL, Alessandra. *A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional*. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 12, n. 2, p. 159-168, Agosto. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2007000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 mar. 2018.
- SANTOS, M. A., & MELO-SILVA, L. L. "Será que era isso o que eu queria?" A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno. In: MELO-SILVA, L. L.; SANTOS, M. A.; SIMÃO, J. T.; AVI, M. C. (org.). *Arquitetura de uma ocupação – orientação profissional: teoria e técnica*. São Paulo: Vetor, 2003. p. 387-406.
- SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33 (2), 139-151, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312015000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 mar. 2018.
- SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. A.; DINIZ, A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e

humanas. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), p. 15-27. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000100003> Acesso em 02 de fev. de 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; DIAS, Ana Cristina Garcia; WOTTRICH, Shana Hastenpflug; OLIVEIRA, Adriano Oliveira. *Adaptação à universidade em jovens calouros*. Psicologia Escolar e Educacional, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Paraná, vol. 12, n. 1, p. 185-202, enero-junio, 2008.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321824013>>
Acesso em: 02 fev. 2017.

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília. Curso de Psicologia. *Projeto político-pedagógico do curso de Psicologia*. Versão atualizada. Brasília: UniCEUB, 2016

Videoaulas e mídias sociais no ensino de Hidráulica e Hidrologia: uma experiência no UniCEUB

Bruno Collischonn¹, UniCEUB, FATECS, Engenharia Civil

RESUMO

O uso de tecnologias digitais tem potencial para melhorar os processos de ensino. Entretanto, nem sempre se dispõe de resultados e estatísticas de sua aplicação. As disciplinas Hidráulica e Hidrologia são conteúdos relevantes ao curso de Engenharia Civil e ganham importância pelo crescente número de problemas relacionados aos recursos hídricos no país. Além disso, apresentam certa complexidade advinda, por um lado, da sua dependência em equações não lineares, de difícil resolução, e, por outro, da relativa limitação da sala de aula como instrumento para ensino desse conteúdo. Como consequência, as taxas de reprovação são relativamente altas, e constata-se certa rejeição e desinteresse por parte dos alunos. Assim, apresentam-se os resultados de uma iniciativa de uso de recursos audiovisuais: as videoaulas disponibilizadas em uma plataforma de compartilhamento de vídeos e passadas aos alunos à medida que o conteúdo avança, mostrando a resolução de problemas práticos mediante a base teórica e conceitual obtida em sala de aula. A iniciativa já se estende por quatro semestres, tendo atingido cerca de 280 alunos do curso. Além disso, os conteúdos obtiveram um público expressivo fora do UniCEUB. Foi feita uma pesquisa junto aos estudantes, com resultados bastante positivos, mostrando alto grau de satisfação, uma vez que 90% afirmaram que o recurso auxilia a compreensão dos conteúdos. Além disso, constatou-se certo ineditismo na iniciativa, uma vez que quase dois terços dos respondentes afirmaram não ter tido experiência similar em outras disciplinas, durante o curso.

Palavras-Chave: Videoaulas. Hidráulica. Hidrologia.

1 INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias digitais cria um ambiente favorável à modificação dos métodos tradicionais de ensino, possibilitando o surgimento de novas estratégias nos cursos de graduação e permitindo maior participação

¹ Professor A1 do curso de Engenharia Civil da FATECS/UniCEUB, *campus* de Taguatinga. Engenheiro civil, doutor em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental. *E-mail* para contato: bruno.collischonn@ceub.edu.br

dos alunos no processo de aprendizagem². A formação dos profissionais de Engenharia Civil prevê as disciplinas Hidráulica e Hidrologia, que dotam o profissional de uma série de ferramentas para a solução de problemas de infraestrutura ligados aos recursos hídricos, tema que ganha importância crescente ao longo dos anos, pois a sociedade reconhece que a água é um bem efêmero e escasso cujo uso otimizado passa pelo conhecimento dos cálculos para sua correta distribuição e armazenamento³.

Muitos alunos apresentam dificuldades em assimilar o conteúdo proposto, principalmente, por dois fatores. Por um lado, a complexidade das disciplinas, que requerem uma quantidade expressiva de equacionamentos não lineares e simulações sequenciais, tende a afastar o aluno pela necessidade de uso de métodos numéricos, que exigem a execução de cálculos iterativos relativamente trabalhosos⁴. Por outro, a infraestrutura de recursos hídricos existente nas cidades, composta de redes de água, esgoto e drenagem, reservatórios e mananciais, é pouco visível, fazendo que o aluno tenha reduzida percepção prática do seu funcionamento e necessidade. Outras áreas da Engenharia Civil, como projeto e execução de edificações (prédios e casas) e obras de arte (pontes, túneis), tendem a atrair maior interesse, em parte, pelo maior apelo visual e compreensão de sua função. Essa dificuldade tende a ser mais acentuada no ensino noturno, pelo cansaço natural do discente e pela limitação na realização de atividades de campo. Particularmente na Hidrologia, que é uma ciência da terra, o ensino pode tornar-se árido, por não ser possível sintetizar a escala de trabalho da disciplina (a bacia hidrográfica) em um laboratório ou em uma sala de aula⁵.

Neste trabalho, procurou-se minimizar as dificuldades apresentadas, utilizando-se um conjunto de recursos audiovisuais, notadamente a resolução de exercícios práticos na forma de videoaulas disponibilizadas na internet, mediante uma plataforma de compartilhamento de vídeos, os quais, em

² COOPER-CAPETINI et al., 2017.

³ SIMÕES et al, 2017.

⁴ WAHBA, 2015.

⁵ TERCINI e MELLO JR., 2012.

questão, foram produzidos pelo professor em linha com o plano de ensino das disciplinas e permitem ao aluno estudar em diferentes horários, pausando e retomando os estudos, resolvendo problemas práticos e voltados à realidade da engenharia. A iniciativa tem dois anos e já alcançou cerca de 280 alunos do UniCEUB de Taguatinga, além de estudantes no restante do Brasil. Uma pesquisa feita junto aos alunos mostra alto grau de satisfação com a iniciativa e certo ineditismo.

2 METODOLOGIA

As videoaulas foram desenvolvidas com auxílio do software OCAM, um aplicativo que permite gravar toda atividade realizada na tela do computador, com o propósito de desenvolvimento de tutoriais. O programa propicia, também, a gravação de áudio, de forma que as atividades gravadas podem ser narradas.

Foram selecionados exercícios de livros didáticos das disciplinas de Hidráulica e Hidrologia, de autores, como Porto (2003), Collischonn (2013) e Abrh (2003), e os propostos pelo próprio autor deste trabalho. Os exercícios foram selecionados em linha com o plano de ensino das disciplinas, procurando dar ênfase a problemas práticos de recursos hídricos. As videoaulas foram desenvolvidas, considerando que o aluno internauta tem boa base conceitual e teórica sobre o assunto, de forma que constituem complementos e não substitutos às aulas presenciais.

As videoaulas de Hidráulica contemplam os seguintes conteúdos: hidráulica de condutos sob pressão, bombas hidráulicas, cavitação, orifícios, vertedores e hidráulica de canais abertos. Os vídeos de Hidrologia versam sobre os seguintes temas: delimitação da bacia hidrográfica, precipitação (método de Thiessen), infiltração, água subterrânea, evapotranspiração, fluviometria (traçado da curva-chave), curva de permanência, regularização de vazões, vazões máximas (distribuição de Gumbel) e escoamento superficial (método racional).

Em particular, os exercícios de Hidráulica consistem em aulas de resolução no MS Excel, por meio da função “atingir meta” deste *software*, que permite a resolução de equações não lineares, como a de Manning, a de Colebrook-White ou Swamee-Jain, e o escoamento combinado em vertedores e orifícios. O uso do MS Excel simplifica, de forma expressiva, a resolução desse tipo de problema pelo aluno, pois dispensa a necessidade de repetidas iterações até a obtenção de convergência. O mesmo ocorre para simulações de balanço hídrico sequenciais, necessárias ao cálculo de regularização de vazões, assunto da disciplina de Hidrologia.

Os vídeos são desenvolvidos desde abril de 2016 e estão disponíveis em uma plataforma de compartilhamento de vídeos na internet⁶. À medida que os conteúdos são ministrados, os *links* para as videoaulas são disponibilizados por meio do sistema *Espaço Aluno* do UniCEUB. Na plataforma de compartilhamento, é possível contabilizar estatísticas, como número de visualizações, duração da visualização e origem dos acessos, o que permite analisar o alcance da iniciativa e de sua evolução. Dessa forma, atinge-se um público bem maior do que somente os alunos da disciplina. Por isso, optou-se por fazer também uma pesquisa de opinião restrita somente aos alunos de Engenharia Civil do UniCEUB que cursaram a disciplina com o autor deste trabalho. Assim, foi desenvolvida uma pesquisa na plataforma *Google Forms*, com as seguintes perguntas:

- 1) Em que medida as videoaulas preparadas para as disciplinas Hidráulica e Hidrologia auxiliaram a compreensão dos conteúdos?
 - a) Auxiliaram muito.
 - b) Auxiliaram pouco.
 - c) Não auxiliaram nada.
 - d) Confundiram mais do que auxiliaram.
- 2) Outro professor do seu curso já usou videoaulas como apoio ao ensino?
 - a) Sim, vários.

⁶ <http://youtube.com>.

- b) Sim, poucos.
 - c) Não, nunca usou.
- 3) Em caso positivo, foi o próprio professor que elaborou as videoaulas?
- a) Sim
 - b) Não, ele utilizou videoaulas de outros autores, disponíveis na internet.
 - c) Não se aplica.
- 4) Em que aspecto as videoaulas de Hidráulica e Hidrologia podem melhorar?
- 5) Gostaria de deixar algum comentário adicional sobre o uso de videoaulas nas disciplinas Hidráulica e Hidrologia?

A pergunta 1 visa principalmente a aferir o grau de satisfação geral dos alunos com a iniciativa, enquanto as perguntas 2 e 3 procuram avaliar em que medida a iniciativa é inédita no âmbito do CEUB. As demais questões têm como objetivo verificar possibilidades de melhoria e aprimoramento.

O questionário foi aplicado no período de 21 a 28 de novembro de 2017 e enviado, por meio do *Espaço Aluno*, aos alunos de Hidrologia e Hidráulica do semestre em curso. Aos representantes de turmas de semestres anteriores solicitou-se que enviassem o *link* aos respectivos colegas. As respostas foram anônimas, e as opções das questões 1 e 2 foram embaralhadas aleatoriamente. Solicitou-se aos alunos que respondessem com total franqueza, e aos do semestre em curso o questionário só foi enviado após a divulgação das menções finais, para evitar qualquer tipo de desconfiança. Ao fim do levantamento, foram obtidas as estatísticas descritivas das respostas.

3 RESULTADOS

O total de 27 videoaulas foi produzido no período de abril de 2016 a novembro de 2017, contendo a resolução, em computador, de exercícios práticos de Hidráulica e Hidrologia, vinculados ao plano de ensino dessas

disciplinas no curso de Engenharia Civil do UniCEUB. Os vídeos foram armazenados em uma plataforma de compartilhamento digital⁷.

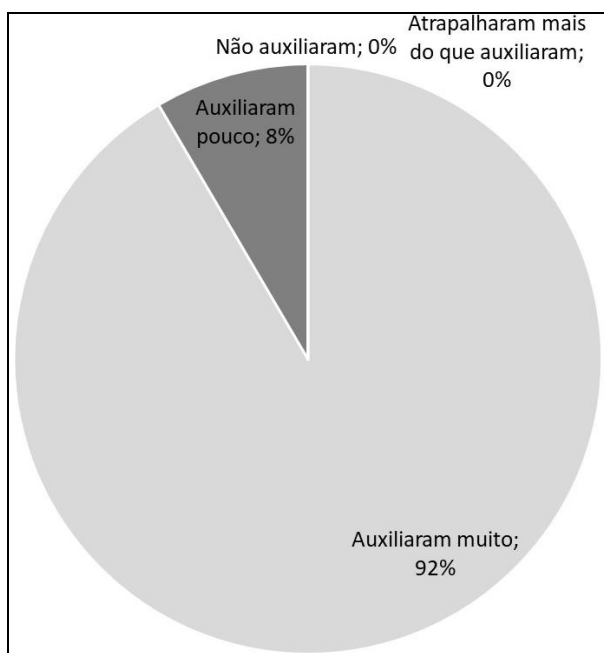
O total de 282 alunos cursou as disciplinas no período indicado. O total de 380 pessoas inscreveu-se no canal que abriga as videoaulas, mostrando interesse além do âmbito do UniCEUB. Os vídeos receberam 47476 visualizações com tempo de exibição total de 231495 minutos (duração média de 4min52seg). O total de 607 pessoas avaliou, positivamente (*like*), os vídeos disponíveis, enquanto 15 pessoas avaliaram negativamente. O canal recebeu 51 comentários e 317 compartilhamentos.

A grande maioria dos acessos (96%) veio de máquinas situadas no Brasil. Ademais, houve acessos de países, como Portugal (0,7%), Moçambique (0,5%), Peru (0,4%) e Angola (0,4%). A maioria (69%) das visualizações é de internautas do sexo masculino, refletindo, em boa parte, a proporção verificada nos cursos de Engenharia Civil no Brasil.

A pesquisa de satisfação junto aos alunos participantes da iniciativa teve 59 respostas, cujos resultados são mostrados adiante. Quanto à pergunta *Em que medida as videoaulas preparadas para as disciplinas Hidráulica e Hidrologia auxiliaram a compreensão dos conteúdos?*, a distribuição das respostas é mostrada a seguir.

⁷ <https://www.youtube.com/channel/UC2PhPgSxh2M0FjGB-9TZg1A/videos>.

Figura 1 - Síntese das respostas dos alunos à questão: *Em que medida as videoaulas auxiliaram a compreensão dos conteúdos?*



Fonte: autor.

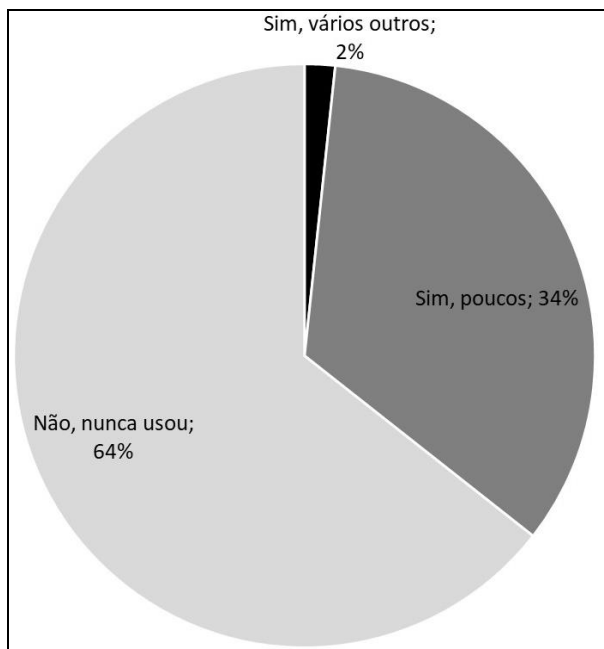
A totalidade dos alunos respondentes considera que a iniciativa representa um auxílio à compreensão dos conteúdos de Hidráulica e Hidrologia, e grande maioria (92%) considera que esse auxílio é expressivo. Esse resultado pode conter algum tipo de tendência, no sentido de, possivelmente, os alunos que se tenham disposto a responder ao questionário serem, preponderantemente, os que tiveram bom desempenho na disciplina. Por outro lado, era esperado que alguns alunos reprovados apresentassem algum tipo de revanchismo, uma vez que o grau de reprovação das disciplinas é bastante alto: 24% em Hidráulica e 20% em Hidrologia⁸. No entanto, ou esses alunos não responderam ao questionário, ou a ele responderam positivamente, a despeito do mau desempenho pessoal⁹. Assim, o resultado pode ser considerado bastante satisfatório.

⁸ Resultados mensurados pelo autor ao longo de 5 semestres.

⁹ Salienta-se que o pedido de preenchimento foi dirigido a todos os atuais e ex-alunos sem distinção pelo desempenho na disciplina.

Com relação à 2ª pergunta, *Outro professor no seu curso já usou videoaulas como apoio ao ensino?*, os resultados são mostrados abaixo.

Figura 2 - Resposta à questão 2: Outro professor no seu curso já usou videoaulas como apoio ao ensino”

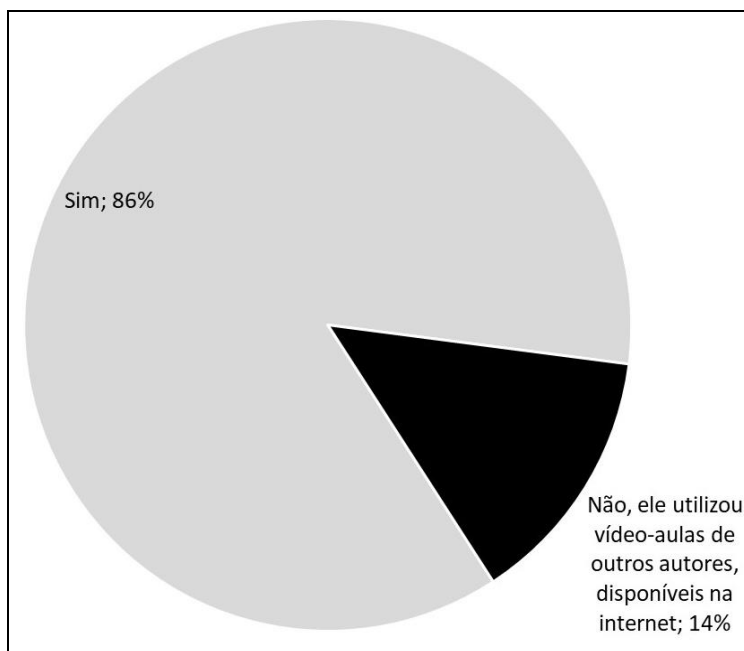


Fonte: autor.

É possível observar que, a despeito da popularização de plataformas de vídeo e do desenvolvimento recente da tecnologia da informação, o uso de videoaulas é uma iniciativa relativamente inédita, visto que quase dois terços dos alunos relataram não ter tido outras experiências similares durante o curso de graduação. Mesmo entre aqueles que relatam já ter tido professores que usaram a ferramenta, a grande maioria informa que a iniciativa é incipiente, pois poucos são os professores que a adotam.

A terceira pergunta está relacionada à segunda. Questiona-se se, entre os 36% que já experimentaram a iniciativa em outra disciplina, as videoaulas foram preparadas, especificamente, pelo próprio professor, ou seja, voltadas ao ensino da disciplina, ou se foram aproveitados recursos já disponíveis na internet. Os resultados são mostrados abaixo.

Figura 3 - Resposta à questão 3: Em caso positivo, foi o próprio professor que elaborou as videoaulas?



Fonte: autor.

Pode-se observar que, embora não seja uma iniciativa muito difundida, o uso de videoaulas no curso de Engenharia Civil do UniCEUB tende a ser personalizado, ou seja, o próprio professor desenvolve-as em sua maioria, o que tende a produzir melhores resultados pela maior vinculação com o plano de ensino e os métodos do professor.

Por fim, as duas últimas perguntas eram de livre resposta e tiveram um número menor de respondentes. Quanto à pergunta *Em que aspecto as videoaulas de Hidráulica e Hidrologia podem melhorar?*, 36 alunos responderam. As respostas podem ser agrupadas em algumas categorias. A sua íntegra encontra-se no anexo 1.

Do total, 39% responderam que não há necessidade de melhora nenhuma, afirmando que “as videoaulas abordam o conteúdo de forma clara, não há o que acrescentar” ou que “atendeu todas as expectativas”. O total de 4 alunos (11%) sugeriu que seja disponibilizado maior número de vídeos,

incluindo assuntos não necessariamente vinculados às provas das disciplinas. Cerca de 14% dos alunos apontaram questões mais técnicas, como o volume do áudio, sugestões de personalização dos vídeos com vinhetas e uso de outros *softwares* de edição. Alguns alunos (8%) criticaram a extensão dos vídeos, alegando serem muito longos, enquanto outros (11%) afirmaram que os exercícios não refletiam o conteúdo cobrado na prova. Um aluno foi mais crítico e afirmou que as videoaulas deveriam ser “apenas complementares e não o principal meio de transferir o conhecimento”. Poucas respostas não responderam, diretamente, à questão, direcionando-se ao ensino da disciplina como um todo (“mais laboratório” ou “acho que a elaboração de projetos e as visitas de campo ajudariam o aprendizado”).

Por fim, quanto à questão *Gostaria de deixar algum comentário adicional?*, a íntegra das 33 respostas também é mostrada no anexo 1. A grande maioria dos comentários é positiva, contendo elogios e palavras de incentivo para que a iniciativa permaneça, com exceções pontuais, questionando a dificuldade (“abordar questões com dificuldade mais acentuadas”), e assuntos técnicos (“se possível, organizar cada matéria em uma pasta diferente”). Muitas respostas às duas últimas questões tornaram-se confusas, pois houve alunos que destacaram a possibilidade de estudar em seu próprio ritmo, pausar os vídeos em caso de dúvida e retomá-los no momento adequado.

4 CONCLUSÕES

Este trabalho apresenta uma iniciativa, desenvolvida ao longo dos últimos 4 semestres, de uso de recursos audiovisuais (videoaulas) como apoio ao ensino das disciplinas Hidráulica e Hidrologia, do curso de Engenharia Civil do UniCEUB de Taguatinga, que apresentam alto grau de complexidade e abstração, além de alto índice de reprovação, de forma que o uso dessa ferramenta se mostra um auxílio à visualização, à fixação dos conteúdos e à sua popularização.

Uma pesquisa de opinião entre os alunos mostrou alto grau de satisfação e certo ineditismo. Considera-se que as videoaulas não substituem, em hipótese

alguma, a aula presencial, de forma que foi dada ênfase à resolução de problemas práticos, alinhados ao plano e à metodologia de ensino, partindo-se do pressuposto de que o aluno internauta tem a base conceitual e teórica para assistir ao conteúdo e dele beneficiar-se.

Além de auxiliar o ensino da disciplina, a iniciativa atingiu uma quantidade expressiva de público externo ao UniCEUB, o que pode ser verificado nas estatísticas de visualização da plataforma de disponibilização de vídeos. Percebe-se certa carência de vídeos na internet, sobre determinados assuntos específicos, o que foi reiterado por alguns alunos respondentes da pesquisa.

Como recomendações de desenvolvimento futuro, pode-se pensar em contemplar as principais sugestões coletadas no âmbito da pesquisa, notadamente com respeito a aspectos técnicos das videoaulas e à expansão da iniciativa, com maior número de vídeos disponíveis, abrangendo a variedade de temas.

REFERÊNCIAS

- ABRH. *Hidráulica aplicada*. Associação Brasileira de Recursos Hídricos, 2013. 621p.
- COOPER-CAPETINI, V. et al. *A utilização de vídeos no Ensino: uma experiência prática com alunos de graduação*. Revista de Graduação da USP, vol. 2, n. 2, jun/2017, pp. 107-113.
- PORTO, R. M. *Hidráulica básica*. São Paulo: EDUSP, 2003. 519 p.
- SIMÕES, A. L. A.; SCHULZ, H. E.; PORTO, R. M. *Métodos computacionais em hidráulica*. Salvador: EDUFBA, 2017. 237 p.
- TERCINI, J. R. B. & MELLO Jr., A. V. Avaliação do desempenho ensino-aprendizagem da disciplina de hidrologia aplicada no curso de engenharia civil. **Revista de Ensino da Engenharia**, vol. 31, n. 2, 2012. pp 45-53.
- WAHBA, E. *An Improved Computational Algorithm for Teaching Hydraulics of Branching Pipes in Engineering Curricula*. Computer Applications in Engineering Education, vol 23, issue 4, 2015. p. 537-541.

ANEXO 1 – ÍNTEGRA DAS RESPOSTAS LIVRES

4) Em que aspecto as videoaulas de Hidráulica e Hidrologia podem melhorar?

Aulas bem completas no quesito prático demonstram a aplicação do método perfeitamente.
Já é satisfatório.
Além de exercícios, abordar temas não tratados em sala de aula, por falta de tempo ou por não entrarem na ementa da disciplina.
Já são muito boas. As primeiras tinham o áudio um pouco baixo, mas isso já foi mudado.
Às vezes, as conversas paralelas atrapalham em algum momento e perdemos um ou outro detalhe que pode fazer toda diferença. Com a videoaula, podemos estudar no conforto do lar, em um ambiente totalmente livre de estresses.
Acho que a elaboração de projetos e as visitas de campo ajudariam o aprendizado.
A forma com que a aula é ministrada é bem didática e objetiva. A melhora que poderia ser feita é criar uma vinheta bem rápida, padronizada para o início, com uma música, quem sabe uma caricatura bem-feita do professor e um <i>slide</i> sobre o assunto a ser ministrado por escrito. Acredito que a vinheta dá mais "personalidade" aos vídeos, criando uma característica única e deixa a mídia com aspecto mais profissional. A montagem da vinheta com o vídeo da aula pode ser feita em um programa muito acessível, chamado Movie Maker.
Em nada, a exposição e a explicação do conteúdo são excelentes.
Auxiliam-nos bem.
Até o momento, estão ótimas, mas se preferir, a melhor forma de melhoramento seria explicação e disponibilização de planilhas para acompanhamento e planilha de dimensionamento de rede de água e esgoto, entre

outras. Também seria interessante a disponibilidade de vídeo, operando programas afins, como <i>arcgis</i> . Há um programa da Autodesk que é excepcional, dimensiona bueiros, entre outros. Mas, o mais está ótimo.
Mais laboratório.
Já são boas, auxiliam bastante o ensino.
Ter, pelo menos, uma videoaula de cada conteúdo.
Mais aulas sobre outros assuntos, não necessariamente questões de prova.
Acredito que mudanças no modo de apresentar as aulas não trarão melhora no aprendizado, mas uma atenção à qualidade, como a captação do áudio, é de grande importância e traz um toque profissional ao vídeo.
Pode haver mais exemplos de cada matéria.
Nada a reclamar, as videoaulas realmente foram muito boas.
Serem apenas complementar, não o principal meio de transferir o conhecimento.
Volume do áudio, tempo de duração.
Auxiliam a compreensão do conteúdo. As aulas dão aquela luz no fim do túnel.
São poucos os exercícios de hidráulica e muito longos. Melhorando esses aspectos, ficaria ótimo.
Podem ser mais curtas e mais diretas.
Trazendo análises de obras reais e contextualizando a matéria.
As videoaulas abordam o conteúdo de forma clara. Não há o que acrescentar.
Creio que as questões resolvidas em videoaula são muito boas para dar um norte de como começar a resolver os problemas, mas as questões mais difíceis não são resolvidas nas videoaulas, e não há resolução na internet. Acho que você poderia resolver algumas mais difíceis, porque as difíceis mesmo eu não resolvia,

porque não tinha ideia do que fazer.
Não necessitam de melhora.
Só acho que pode ser explicado um pouco mais lentamente. Essa resposta também é muito pessoal, pois eu me perco sempre para acompanhar a aula e resolver os exercícios no Excel. Provavelmente, não será a dificuldade de outros alunos.
Algumas questões das videoaulas têm um nível abaixo do que é exigido nas provas. Não sei se as provas anteriores tinham exercícios a um nível equivalente ao das videoaulas, mas, neste semestre, achei que os exercícios das videoaulas não tiveram um grau de dificuldade igual ao das provas. Entretanto, as videoaulas ajudaram muito a compreender o assunto tratado nas aulas.
Videoaula ser mais objetiva, com cortes entre as falas. Muitas vezes, há informações repetidas de outras videoaulas.
Atendeu todas as expectativas.
Foram ótimos para auxiliar as disciplinas.
Nas videoaulas que visualizei não vi pontos negativos. Oriento a manter a ideia e sempre acrescentando.
Volume.
As videoaulas estavam espetacular, fixei muito conteúdo a partir delas. Para os próximos alunos, seria bom se existissem mais videoaulas sobre questões que não estão no livro do Porto.

5) Gostaria de deixar algum comentário adicional sobre o uso de videoaulas nas disciplinas de Hidráulica e Hidrologia?

Muito boa iniciativa, sem negativos.
As videoaulas em ambas as disciplinas ajudaram bastante o estudo para as

provas, pois são bem didáticas.
Ajuda bastante a tirar dúvidas, porque é uma aula que podemos ver a qualquer hora do dia e quantas vezes quisermos.
Único comentário é que as videoaulas me deram um suporte muito bom para a compreensão de algumas questões.
Achei esta ideia bem inovadora dentro do curso e recomendo que continue.
Muito bom, no meu caso, os estudos com as videoaulas me prepararam bem.
Sim. Gostaria de elogiar a sua atuação como professor. Aulas bem preparadas, domínio do conhecimento, disposição para ensinar e fazer aulas em campo, as quais são marcantes para os alunos. Eles não esquecem. Parabéns por seu trabalho! Sem dúvida, um dos melhores professores da graduação.
As videoaulas são, sem dúvida, excelente ferramenta que auxilia muito aos alunos, sendo um diferencial das aulas ministradas por outros professores, mostrando a preocupação do professor Bruno com o aprendizado de seus alunos.
Parabenizar pelo seu comprometimento. Excelente iniciativa!
A única coisa é que, se surgir uma dúvida, não haverá como tirar no momento. Mas, as videoaulas servem para auxiliar o aluno como um livro e dúvidas tiradas com o professor em sala (a importância da aula presencial). O mais interessante é que, no futuro, se precisarmos, teremos o material para consulta e podemos assistir às aulas novamente.
Ótimas aulas, ajudou bastante.
Gostei bastante das videoaulas, me ajudaram bastante principalmente em entender como fazer o exercício no Excel. Eu sugiro que continue.
Excelente iniciativa do professor .
Por favor, continue realizando o trabalho, pois traz e trará grandes resultados tanto no aprendizado como na valorização do professor.
Você é um profissional excepcional. Orgulhe-se muito disso. Continue assim e

estará contribuindo muito com o ensino dos estudantes.
As videoaulas foram muito boas, no caso, aquelas a que eu assisti eram resoluções de exercícios, então foram bastante proveitosas, pois eu podia pausar o vídeo e retornar à explicação!
Muito bom, vale a pena assistir às videoaulas.
Se possível, organizar cada matéria em uma pasta diferente.
Poderia haver mais videoaulas. Elas são boas, mas são poucas.
Apenas melhorar a qualidade do vídeo e sintetizar a resolução. Fazer videoaulas mais curtas.
Só não assisti mais por falta de tempo, se não, teria aproveitado mais. Agradeço por disponibilizar conteúdo na internet e incentivar o conhecimento livre e gratuito.
Acredito que você poderia tentar postar outras videoaulas, pois, quando se procura algo voltado para a matéria de hidráulica no Youtube, não encontramos uma quantidade de aulas significativa.
Muito úteis, achei muito criativo da sua parte fazer suas próprias videoaulas. Nenhum professor nunca fez suas próprias videoaulas para nos ajudar.
Aulas práticas, claras e objetivas. Um bom auxílio para os estudos.
Ter mais videoaulas com mais questões .
Gosto bastante das videoaulas, porque possibilitam a retirada de dúvidas que não são possíveis de sanar em sala de aula. Como o seu ritmo é muito acelerado em relação ao meu, utilizo o recurso de voltar várias vezes à explicação. Às vezes, fica cansativo, mas as videoaulas foram muito importantes para o aprendizado e essenciais para que eu conseguisse fazer as provas da disciplina. Eu agradeço a disponibilização desse recurso, pois, sem ele, certamente eu não teria conseguido aprovação.
É ótimo recurso para o estudante, pois ele pode assistir, com calma, em casa,

à matéria aplicada em sala de aula. Possibilita ver detalhes que podem passar despercebidos, ajudando, assim, a compreender melhor a matéria aplicada.
Abordar questões com dificuldade mais acentuadas.
Melhor professor e matéria que já cursei. Aula interativa e prática. Os vídeos ajudaram muito. Se todos os professores fossem assim, tudo que ficaria mais fácil.
Gostei muito, são bem didáticas e auxiliam bastante. Espero que continue assim.
Parabéns pela iniciativa. Talvez, se muitos fizessem isso, ajudaria o ensino.
Acho espetacular quando um professor encontra alguma maneira de auxiliar os alunos fora da sala de aula. Continue assim, professor!

RESUMOS

DAS PRÁTICAS INOVADORAS

DAS FACULDADES

A Farinata deve ser uma estratégia de combate à fome no Brasil? Uma experiência de júri simulado com discentes de Nutrição

Maína Ribeiro Pereira Castro – UniCEUB – FACES – Nutrição
maina.pereira@ceub.edu.br

A fome ainda é um problema social presente no Brasil, e, por tratar-se de um tema relevante, governantes propõem soluções para esse mal com diversas estratégias. Como exemplo, a Farinata, um projeto lançado pela prefeitura de São Paulo em outubro de 2017, cujo objetivo era fornecer complemento alimentar a grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade, como em escolas públicas e entidades assistenciais do município, era um composto produzido com alimentos próximos à data de validade que gerou polêmica e repercussão na mídia e na sociedade, recentemente. Como, na disciplina Nutrição em Saúde Pública, busca-se o reconhecimento dos discentes de que a alimentação adequada e saudável é um direito humano, analisar, criticamente, políticas públicas torna-se uma estratégia para a capacidade de refletir sobre a realidade social, assim como planejar e avaliar ações com o foco na garantia da segurança alimentar e nutricional de toda a população brasileira. Desta forma, realizou-se um júri simulado, com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico dos discentes a respeito de soluções para o combate à fome, tendo o julgamento da Farinata como possível medida para provimento do direito à alimentação. A turma foi dividida em dois grupos, e foi selecionado um discente para ser o juiz. Um dos grupos representou a prefeitura proponente do projeto e a empresa desenvolvedora do produto. Outro representou entidades da sociedade civil defensoras de direitos humanos e da alimentação adequada e saudável, além de gestores de saúde contrários à proposta. Os alunos tiveram tempo disponível para preparar suas defesas e acusações e o desafio de aplicar os conhecimentos obtidos na disciplina aos temas correlatos à discussão em suas exposições. Esta prática pedagógica proporcionou o desenvolvimento de competências e habilidades do nutricionista no campo da saúde coletiva, principalmente para o trabalho em equipe, a comunicação e a visão sistêmica da situação abordada, priorizando a saúde, a dignidade humana e a segurança alimentar e nutricional. Além de demonstrar ser efetiva na aplicação do conteúdo, a atividade fortaleceu a necessidade do uso de metodologias participativas em sala de aula. Os discentes relataram boa aceitação da prática e manifestaram a importância de ir à busca de maior profundidade e atualização de informações compartilhadas em diversas fontes e de conhecer pontos de vistas diferentes, antes de realizar julgamentos próprios. Espera-se aprimorar a prática do júri simulado na disciplina como forma de ensino e aprendizagem transdisciplinares e de avaliação dos discentes, priorizando a abordagem intersetorial das políticas públicas de segurança alimentar e nutricional que visem à superação de problemas da alimentação contemporânea, como a fome.

Palavras-Chave: Júri simulado. Direitos humanos. Segurança alimentar.

Diagnóstico e intervenção em Psicologia Social e Organizacional: integrando conceitos e aplicando conhecimento

Fabiana Queiroga - UniCEUB - FACES – Psicologia
fabiana.queiroga@ceub.edu.br

Amalia Perez-Nebra - UniCEUB - FACES – Psicologia
amalia.perez@ceub.edu.br

João G. Modesto - UniCEUB - FACES – Psicologia
joao.modesto@ceub.edu.br

Simone Roballo - UniCEUB - FACES – Psicologia
simone.robalo@ceub.edu.br

Sandra Abreu - UniCEUB - FACES – Psicologia
sandra.abreu@ceub.edu.br

O perfil do profissional de Psicologia que se pretende formar no UniCEUB está orientado para o desenvolvimento de competências, pelas quais se entende um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para desempenhar um papel de forma eficiente e eficaz. Para isso, além das recomendações das Diretrizes Curriculares, o corpo docente considera importantes para a formação dos discentes os seguintes princípios: autonomia para ampliação e construção de conhecimento e habilidades; interdisciplinaridade por meio do diálogo entre diferentes abordagens e ciências afins e capacidade para estabelecer relações solidárias e colaborativas; valorização da instrumentalização e da atitude ética para a prática profissional; formação teórico-prática, fundamentada em múltiplos referenciais, que atenda aos desafios tecnológicos e facilite a adaptação às mudanças que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho. Assim, as disciplinas do 9º semestre, preparatórias para a atuação na Ênfase em Psicologia Social e Organizacional, promovem uma atividade pedagógica que estimula a prática em um campo real de trabalho. O objetivo é fazer que grupos de alunos realizem intervenção em um contexto organizacional, mediante um diagnóstico que integre o conteúdo das disciplinas teóricas do semestre (Psicologia Organizacional e Social). Para tanto, é necessário que os alunos façam a busca ativa desse campo, desenvolvam vínculo adequado com o contexto, de modo a viabilizar a coleta de informação, para obter um diagnóstico completo, e planejem, corretamente, a intervenção, antes de aplicá-la. Esse processo é organizado em formato de pequenas avaliações até que o planejamento seja apresentado, em um painel científico, à comunidade acadêmica em data previamente agendada. Nessa ocasião, os alunos têm a oportunidade de debater o conteúdo e trocar experiência com alunos de outros semestres e cursos e com outros docentes. Essa é uma atividade importante para refinar a intervenção e corrigir eventuais descompassos, antes de aplicá-la. Tendo em vista que o ambiente de atuação é um contexto real, os alunos entram em contato com todo tipo de percalço e são

convidados a superar desafios para completar sua atividade. Os resultados obtidos são bastante positivos, assim como os *feedbacks* dos alunos. A realização dessa prática pedagógica é importante para a preparação dos alunos no campo de estágio. O acompanhamento da atividade permite a avaliação de diversas competências, especialmente as éticas e as práticas. É possível observar o legado social que essa prática pedagógica propicia, visto que importantes intervenções são realizadas em instituições desfavorecidas que não teriam condições de promover mudanças de outra maneira.

Palavras-Chave: Diagnóstico. Intervenção. Psicologia Social e Organizacional.

Dinâmicas participativas e ensino de evolução

Fabricio Escarlante Tavares – UniCEUB – FACES - Ciências Biológicas
fabricio.tavares@ceub.edu.br

Desde sua concepção em meados do século XIX até os dias atuais, a temática sobre evolução tem sido alvo de controvérsias tanto por parte da sociedade quanto da comunidade científica. Na última década, no Brasil, entidades religiosas e parlamentares questionaram o ensino desse assunto nas escolas, resultando, inclusive, em projetos de lei que tinham como propósito a proibição do ensino de conteúdos relacionados à evolução. O cerne dessa problemática está no fato de que, ao relacionar ancestralidade e descendência entre os seres vivos, estabelece-se uma conexão linear entre humanos e animais, e questiona-se a criação divina. Por essas razões, o tema, além de polêmico, tende a gerar desconforto em alguns estudantes, o que pode provocar resistência ao aprendizado e resultar em conflitos em sala de aula. Somado a isso, está o fato de que muitas questões a ser aprendidas na disciplina envolvem elevada capacidade de abstração, pois são processos e mecanismos que ocorrem em escalas temporais que excedem a casa dos milhares de anos e em condições físicas, químicas e ambientais que já não existem mais. A disciplina foi trabalhada sob a perspectiva da construção compartilhada do conhecimento. Os estudantes foram instigados, por meio de perguntas orientadoras, a construir, ao longo das aulas, um painel com as informações solicitadas pelo professor, tendo como base a técnica do *metaplan*, que consiste no uso de tarjetas com informações preenchidas pelos estudantes e sua exposição aos demais por meio de um painel de TNT. Com base nas ideias lançadas no painel, o professor conduziu dinâmicas com questionamentos sobre as respostas dadas. Ao final de cada aula, os estudantes eram divididos em grupo e orientados a ler textos científicos específicos e capítulos dos livros da disciplina para explicar aos demais nas aulas subseqüentes, sob supervisão do professor, que intercalou as atividades com aulas tradicionais para introdução de conceitos complexos ou síntese dos conteúdos tratados. Algumas aulas foram acompanhadas de lanches coletivos trazidos pelos alunos e pelo professor. A forma com que os temas foram trabalhados estimulou os estudantes a aprofundar-se nas leituras e a trazer textos que pesquisaram por iniciativa própria, iniciando discussões produtivas. A abordagem resultou em maior dedicação e envolvimento por parte dos estudantes, melhora no rendimento e elogios ao professor junto à Ouvidoria do UniCEUB. Por fim, cabe destacar que, com essa abordagem, nenhuma polêmica foi gerada, nenhum estudante sentiu-se desconfortável com a temática, e, sobretudo, propiciou-se ao aluno perceber-se como o principal agente do próprio aprendizado.

Palavras-Chave: Teorias evolutivas. Metaplan. Interatividade.

O ensino de capacitação pedagógica na Enfermagem e a sua contribuição para a atuação do futuro enfermeiro na promoção da saúde

Gilmara Lima Nascimento – UniCEUB - FACES - Enfermagem
gilmara.nascimento@uniceub.br

A educação é considerada um dos caminhos essenciais para a promoção da saúde de uma população. Seja na atenção primária, ordenadora e coordenadora do cuidado em saúde, seja em outros níveis, a atuação do enfermeiro exige habilidades de educador. Nesse sentido, o ambiente da formação acadêmica do profissional pode ser considerado como um campo de possibilidades para o desenvolvimento do seu papel de educador. A disciplina Capacitação Pedagógica, do curso de Enfermagem do UniCEUB, desenvolveu um plano e uma estratégia de trabalho, com o objetivo de contribuir para a formação do profissional capaz de responder às necessidades da população brasileira e a operacionalização do Sistema de Saúde do país. O plano da disciplina considerou as dimensões da educação estabelecidas na conferência mundial da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender ser). Todo o conteúdo teórico teve sua abordagem por meio de metodologias ativas para o estudo das bases da pedagogia, da educação, da didática e da aplicação na área de saúde. O desenvolvimento das habilidades alinhadas às dimensões da educação teve sua abordagem realizada por meio de simulações realísticas e de planejamento, organização, execução e avaliação de atividades de educação em saúde para a comunidade. Os dois contextos de práticas foram o Centro de Atendimento à Comunidade do UniCEUB (CAC) e uma escola da rede pública de educação. As atividades realizadas incluíram rodas de conversa, atividades em sala de espera, palestras ativas e aulas dialogadas com a participação de usuários do CAC e alunos do ensino fundamental e médio e da Educação de Jovens e Adultos da escola pública. Tal experiência teve início no segundo semestre de 2016, e, com as avaliações semestrais realizadas pelas alunas da disciplina, por parceiros das instituições e participantes das atividades de educação em saúde, foi possível aprimorar e implementar estratégias a cada semestre. Ao longo do período, percebeu-se o reconhecimento das alunas acerca da relevância da disciplina para a formação acadêmica e a atuação profissional. Ocorreu também melhor compreensão das metodologias ativas e do papel do educando como protagonista do processo de aprendizagem. Finalmente, a prática contribuiu para a promoção da saúde da comunidade, uma vez que, nas atividades de educação em saúde, abordam-se problemas relevantes aos grupos de cada ação. Como aprimoramento, propõe-se maior articulação com outras disciplinas,

contribuindo para a qualificação do processo de formação do enfermeiro na instituição.

Palavras-Chave: Educação em saúde. Formação profissional. Enfermagem.

Práticas sociais de leitura, escrita e oralidade em contextos acadêmicos e profissionais

Cíntia da Silva Pacheco – UniCEUB - FACES e FAJS - Direito e Enfermagem
cintia.pacheco@ceub.edu.br

André Luis Gomes Moreira – UniCEUB - FACES, FAJS e FATECS - Biomedicina,
Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física, Direito e Ciências da Computação
andre.moreira@ceub.edu.br

Elda Alves Oliveira Ivo - UniCEUB - FACES, FAJS e FATECS - Psicologia,
Medicina, Medicina Veterinária, Relações Internacionais e Ciência da Computação
elda.ivo@ceub.edu.br

Larisse Lázaro Santos Pinheiro - UniCEUB; FACES, FATECS - Fisioterapia,
Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais e Ciências Contábeis
larisse.pinheiro@ceub.edu.br

Rosi Valéri Corrêa Araújo – UniCEUB - FACES, FAJS e FATECS - Publicidade e
Propaganda, Jornalismo, Direito, Nutrição
rosi.valeri@ceub.edu.br

Sandra Araújo de Lima da Silva – UniCEUB – FATECS - Publicidade e
Propaganda, Jornalismo e Ciências Contábeis
sandra.silva@ceub.edu.br

As práticas pedagógicas do UniCEUB quanto ao componente curricular Língua Portuguesa/Análise e Produção de Textos visam à ampliação de perspectivas teórico-metodológicas que fundamentem o desenvolvimento do ensino de língua na graduação, por meio de atividades que exijam constante reflexão linguística em diferentes situações profissionais de uso. A disciplina é imprescindível para qualquer curso de graduação, porque todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso de diferentes línguas e linguagens, o que possibilita a formação de profissionais e pesquisadores de excelência e mais bem preparados para lidar com os distintos contextos sociocomunicativos da contemporaneidade. A equipe docente da disciplina do UniCEUB, na modalidade presencial e a distância, desenvolve as aulas mediante a abordagem interacionista e sociodiscursiva da linguagem, a qual se destaca de quaisquer outras instituições privadas ou públicas de Brasília. Para tanto, procura-se diversificar as aulas com metodologias ativas e participativas, privilegiando o trabalho em grupo colaborativo com problematizações de gêneros específicos de cada área. Essas metodologias devem adequar-se à realidade social, acadêmica e profissional do estudante, visando levar o aluno à habilidade de resolver situações problemas e analisar a função social dos textos que circulam em suas práticas sociais. Assim, os alunos atuam com criticidade e participação proativa no processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de reconhecer os gêneros que circulam na esfera profissional, os alunos refletem sobre as atividades realizadas na profissão para a qual se preparam, observam as atividades de linguagem e interação estabelecidas por textos verbais e não verbais, orais e/ou escritos, formais e/ou informais que permitem estabelecer relações de trabalho em sociedade. Discutem-se temas, como língua, linguagem,

sociedade, ideologia e identidade, leitura e produção textual e funcionalidades de gêneros e tipos textuais específicos de cada área de formação. O conteúdo é organizado e desenvolvido em três sequências didáticas, nas quais cada assunto estudado está relacionado a uma temática. Na primeira, são desenvolvidas leituras teóricas de fundamentação linguística e textual. Na segunda, são contemplados os gêneros acadêmicos: artigo científico, esquema, resumo, resenha. Os textos são produzidos por meio da escrita e da reescrita, em que o estudante tem a oportunidade de receber comentários ao que produziu e refazer o texto. Na terceira sequência didática, o aluno entra em contato com os gêneros textuais específicos de sua área. Na FACES, a ênfase é dada ao gênero textual relatório, produzido em grupo, pela própria natureza dos cursos e pela necessidade de registro das aulas práticas. Na FAJS, os alunos exercitam a redação de peças jurídicas mediante os gêneros petição, contestação e sentença e simulam uma sustentação oral. Na FATECS, os alunos desenvolvem reportagens, campanhas publicitárias para rádio TV, mídia impressa ou mídias sociais. Como a disciplina é ofertada nos semestres iniciais, trata-se de rica oportunidade para que o estudante se preceba inserido no curso de sua escolha, o que minimiza a ansiedade natural de quem quer logo conhecer a área profissional.

Palavras-Chave: Gêneros textuais. Metodologias ativas. Língua portuguesa.

PRISME: subjetivação, cidadania e interdisciplinaridade na saúde mental

Tania Inessa Martins Resende – UniCEUB – FACES - Psicologia, Enfermagem e Medicina

tania.resende@ceub.edu.br

Darlan Farias – UniCEUB – FACES - Educação Física

darlan.farias@ceub.edu.br

Valéria Aguiar – UniCEUB – FACES - Enfermagem

valeria.aguiar@ceub.edu.br

Laura Frade – UniCEUB – FAJS - Direito

laura.frade@ceub.edu.br

O projeto é embasado em uma compreensão da saúde mental como campo de atuação multiprofissional e propõe a realização de atividades práticas e conjuntas que possam permitir o desenvolvimento dos alunos dos cursos de Psicologia, Direito, Enfermagem, Educação Física e Medicina mediante o pensamento crítico-reflexivo sobre o campo da saúde mental e a atuação interdisciplinar. Com base em atividades práticas e psicossociais que permitam entrar em contato com o sujeito em sofrimento, pessoas com transtornos mentais, produzem-se novos sentidos, articulando a saúde mental com os processos de subjetivação na contemporaneidade, nas dimensões de saúde, qualidade de vida, inclusão social e direitos humanos. Busca-se desenvolver habilidades específicas em nossos alunos, preparando-os para realizar práticas de estágio, cuja clientela diferenciada exige especialização. Destaca-se como diferencial o efetivo exercício de ações conjuntas entre diferentes campos de saber, propiciando ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desafiador trabalho multiprofissional e interdisciplinar no campo da saúde mental. O projeto, quanto ao cliente, visa atender as necessidades de reabilitação psicossocial do usuário de saúde mental e as demandas dos serviços, contribuindo para a construção de práticas inclusivas. Assim, os alunos de diferentes cursos do UniCEUB desenvolvem o trabalho, buscando a contribuição de cada campo de saber específico para a reabilitação psicossocial de pessoas com sofrimento psíquico grave, ajudando-as em sua inclusão social. São realizadas, com, no mínimo, uma dupla de alunos de diferentes cursos, diversas atividades: oficinas, orientação e acompanhamento jurídicos e familiares, educação para saúde, atividades físicas e de qualidade de vida. Do ponto de vista da instituição de ensino, demarca-se o espaço conquistado no campo da saúde mental, no DF. Em 2010, o CAPS II de Taguatinga solicitou ajuda para organizar a Conferência Regional de Saúde Mental, e a coordenadora do PRISME e um dos alunos foram eleitos delegada e delegado suplente, respectivamente, para a Conferência Distrital de Saúde Mental; no Encontro Intersetorial de Saúde Mental do DF, em 2015, organizado pela Diretoria de Saúde Mental do DF, o PRISME foi convidado para apresentar seus projetos; em 2015, foi convidado a participar da reunião colegiada da DISAM, para discutir a gestão em saúde mental 2015-2018; em 2017, foi convidado a compor a mesa

em uma audiência pública em saúde mental, organizada pelo Senado Federal e outra pela Câmara Distrital; foi convidado a ajudar, neste ano, a implementação do novo CAPS na Asa Norte. Esses convites para eventos de destaque no DF são o reconhecimento do pioneirismo das ações de extensão do UniCEUB no campo da saúde mental. Além disso, foram produzidos três projetos de iniciação científica, financiados pelo UniCEUB. Todos foram indicados ao prêmio destaque no UniCEUB, e um foi indicado ao prêmio destaque da UnB. Assim, por meio do PRISME, articula-se ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-Chave: Saúde Mental. Interdisciplinaridade. Cidadania.

Remodelando o ensino de Botânica: o caso do ensino sobre plantas gimnospermas

Roni Ivan Rocha de Oliveira – UniCEUB – FACES - Ciências Biológicas
roni.oliveira@ceub.edu.br

O ensino de Botânica é marcado por problemas didáticos que abrangem desde a educação básica até o ensino superior e que estão relacionados com a forma como o assunto é abordado, gerando redução da sensibilidade, desvalorização da importância do tema, erros conceituais, dificuldade de aplicar os saberes em diferentes contextos e de relacioná-los com a realidade. Com o objetivo de desenvolver a sensibilidade e a construção de saberes puros e aplicados sobre as plantas gimnospermas, de forma ativa e participativa pelos estudantes, contextualizada socioambientalmente, condizente com o perfil profissional atual e esperado pelo curso de bacharelado e de licenciatura em Ciências Biológicas, para atuação tanto em pesquisa, em diferentes atividades laborais de natureza técnica quanto em educação, no ensino de Ciências Naturais e de Biologia da educação básica, foi desenvolvida uma sequência didática. Para isso, foi considerada a diversidade e a consequente subjetividade dos estudantes em uma turma, e foram desenvolvidas uma série de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas. A sequência didática foi iniciada com uma pesquisa de opinião sobre a Botânica e o seu ensino, tendo em vista tratar-se de uma disciplina dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Ciências Biológicas. Realizou-se uma sondagem diagnóstica inicial por meio de um questionário e de uma brincadeira em grupo que versavam sobre conhecimentos puros e aplicados de Botânica. A partir dos resultados, definiram-se as abordagens do tema nas demais aulas da sequência didática, primando-se pelas mais dialógicas e menos expositivas e com maior proatividade dos estudantes. Então, foram desenvolvidas diferentes estratégias integradas, buscando a contextualização e a aproximação do tema à realidade, dos saberes necessários à construção de significados botânicos. As aulas foram desenvolvidas em torno de problematizações, para as quais se utilizaram os recursos e as técnicas: estudo de caso, imagens, vídeos, artigos jornalísticos e de divulgação científica e perguntas reflexivas que suscitassem diálogo ou debate. Complementarmente, a temática foi explorada com um estudo dirigido do meio nos espaços internos do UniCEUB – Asa Norte, focalizado nas plantas ornamentais, um estudo do meio sobre a Botânica na feira do Guará, com atividades semidirigidas e investigativas, além de outras duas excursões: uma ao Jardim Botânico de Brasília, onde foi realizado um estudo de caso *in loco*, entre outras atividades, e outra na Floresta Nacional de Brasília, onde os conhecimentos estudados foram avaliados mediante a aplicação em uma situação real, com vistas ao exercício profissional do biólogo e do professor de Ciências e Biologia. As atividades empregadas na proposta possibilitaram uma aprendizagem significativa, conforme foi observado na avaliação formativa e provocaram o envolvimento ativo dos estudantes acerca do tema. Ademais, despertou-se o interesse e a curiosidade em assuntos botânicos, à medida que

novos significados eram conquistados. Observou-se que a diversificação da prática educativa, em nuance inclusiva, propiciou o alcance de um conjunto maior de estudantes da turma, criando diferentes formas de acessar e compreender o tema.

Palavras-Chave: Gimnospermas. Ensino de Botânica. Estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem.

Simulação realística em via pública

Helmhton J. B. Souza – UniCEUB – FACES – Medicina
helmhton.souza@ceub.edu.br

Antoinette Blackman – UniCEUB – FACES – Medicina
antoinette.blackman@ceub.edu.br

Marcos Marocollo – UniCEUB – FACES – Medicina

Denis Parry – UniCEUB – FACES – Medicina
denis.parry@ceub.edu.br

Antônio Marcos da Conceição – UniCEUB – FACES – LABOCIEN
antonio.marcos@uniceub.br

Marcos Aurélio Ferreira Vasconcellos – UniCEUB – FACES – LABOCIEN
Marcos.vasconcellos@uniceub.br

Sâmia Letícia Moraes de Sá – UniCEUB – FACES – Acadêmica do curso de
Enfermagem
samialeticia32@gmail.com

Carlos Thiago dos Santos – UniCEUB – FACES – Acadêmico do curso de
Enfermagem
carlos.thiago97@gmail.com

Maynara Ferreira da Silva – UniCEUB – FACES – Acadêmica do curso de
Enfermagem
maynaraarierref8@gmail.com

Magda Verçosa Carvalho Branco Silva – UniCEUB – FACES – Medicina
magda.vercosa@ceub.edu.br

As metodologias ativas envolvem técnicas diversificadas. Entre elas, a simulação realística (SR) faz parte de nova possibilidade de ensino que engloba não somente as habilidades técnicas, mas também o gerenciamento de crises, a liderança, o trabalho em equipe, o raciocínio clínico em situações críticas ou que possam provocar prejuízos ao paciente real. O objetivo principal da SR é promover a integração de conhecimentos teóricos, habilidades técnicas e atitudinais, estimulando os estudantes a coordenar as competências simultaneamente. O objetivo deste trabalho é apresentar um contexto de SR desenvolvido em via pública a acadêmicos do curso de Medicina do 8º semestre no módulo temático Emergências. A atividade atende os critérios de prática pedagógica que potencializa a aprendizagem de alunos do UniCEUB e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina editadas pelo MEC e as demandas do Projeto Pedagógico do curso de Medicina do UniCEUB. A SR mostra-se uma estratégia adequada e factível de acordo com as metodologias ativas realizadas com as peculiaridades exigidas pela técnica e contribui para o aprendizado integral do aluno, por incluir atividades prazerosas, interativas que estimulam a tomada de decisão e por realizar-se em ambiente protegido e controlado. Iniciativas semelhantes devem ser estimuladas em outros cursos, principalmente na área da saúde, desde que seja proporcionada a capacitação adequada aos professores.

Palavras-Chave: Simulação realística. Via pública. Medicina.

A teoria das Relações Internacionais como vivência: experimentação, prática e convivência no Laboratório de Análise das Relações Internacionais (LARI)

Raphael Spode – UniCEUB – FAJS - Relações Internacionais
raphael.spode@ceub.edu.br

O anseio de implementação de atividades práticas e profissionalizantes nos cursos de Relações Internacionais é uma questão histórica do campo de estudos. Se, por um lado, muito pouco se tem descoberto sobre o seu aspecto prático, o que tem feito das Relações Internacionais uma área mais reflexiva e filosófica do que propriamente profissionalizante, por outro lado, algumas iniciativas podem ser encontradas no Brasil e no mundo, capazes de oferecer aos alunos uma vivência prática na graduação. Trata-se de iniciativas componentes de uma área de ensino e pesquisa amplamente negligenciada no Brasil, denominada de *Active Learning in International Affairs* (ALIA). A célebre simulação das organizações internacionais tem servido como o cerne da prática no ensino das Relações Internacionais, concorrendo para o aprimoramento das habilidades de oratória e negociação dos alunos. Junto a ela, há uma dinâmica relativamente desconhecida de importância fundamental, denominada de “Laboratório de Análise das Relações Internacionais (LARI)”. Como dinâmica de *Active Learning*, o LARI compreende um conjunto de métodos e processos de inovação que oferecem ao aluno da disciplina de Teoria das Relações Internacionais uma vivência com o mundo que o cerca. A presente prática foi implementada durante o segundo semestre de 2017, com os alunos matriculados em Teoria das Relações Internacionais I e II, respectivamente no 4º e no 5º semestres do curso de Relações Internacionais dos *campi* de Taguatinga e da Asa Norte. O LARI foi pensado como uma atividade transversal, e sua ideia básica consistia em retirar o aluno de sala de aula, movendo-o do campo da abstração pura ao espaço de vivência, convivência e experimentação com o mundo real e efetivo. A atividade ocorreu quinzenalmente, em laboratório de informática, onde os alunos foram orientados a monitorar as questões mundiais e capacitados a realizar análises de conjuntura e contextos. Mediante a escolha temática livre e o convite ao enfrentamento das principais questões mundiais em andamento, os encontros no LARI – que aconteciam paralelamente ao estudo das teorias em sala de aula – propiciaram ao aluno a oportunidade de identificação e aplicação imediata dos principais conceitos e argumentos estudados em sala de aula, sobre os problemas mundiais. Nesse sentido, o LARI, como instrumentalização do saber teórico estudado em sala de aula, concorreu para estimular a percepção do aluno sobre a função e a validade das teorias das Relações Internacionais geralmente desacreditadas e temidas pelos alunos de graduação pelo alto grau de dificuldade e abstração que suas

narrativas apresentam. Em síntese, o LARI é uma prática laboratorial constituída de exercícios sistematizados e testes de categorias descritivas. Trata-se de uma atividade regular, desenvolvida em laboratório, que procura estimular o estudo das teorias das Relações Internacionais e afastar o temor que impõem aos alunos do curso. Ao final do processo, os alunos conceberam “produtos”, isto é, análises de conjuntura, boletins, cenários e informativos sazoados com o saber acadêmico e especializado. Os melhores “produtos” serão compilados e publicados em 2018, numa edição organizada pelo professor orientador.

Palavras-Chave: Teoria das Relações Internacionais. Active Learning in International Affairs. Laboratório de Análise das Relações Internacionais.

Cooperação Internacional: um exercício prático

João Paulo Santos Araújo – UniCEUB – FAJS – Direito e Relações Internacionais
joao.araujo@ceub.edu.br

O método de avaliação aqui posto propõe incentivar a aplicação dos instrumentos conceituais-teóricos desenvolvidos na disciplina Cooperação Internacional do curso de Relações Internacionais do UniCEUB. A iniciativa trata de atividade realizada em sala em que os alunos devem buscar, necessariamente, problemas reais no contexto internacional e solucioná-los pela Cooperação Internacional. O ponto de partida é o desenvolvimento de uma árvore de problemas e causas, em que se revela cada problema identificado ser a causa de problemas maiores que ocasionam um ciclo prejudicial à sociedade alvo. Assim, os alunos, em grupo, são estimulados, por meio de pesquisa acadêmica, a solucionar este problema pela elaboração de projeto de cooperação internacional, mediante a identificação do problema e da justificativa do projeto a ser desenvolvido; a apresentação das credenciais das entidades e dos agentes fora do país de aplicação do projeto que desempenham atividade compatível com as ações propostas; a elaboração de um plano de atividades em conjunto com os riscos inerentes à proposta por meio do estudo do enredo em que o projeto será implementado. Do ponto de vista teórico, os alunos devem indicar a natureza e o tipo de cooperação realizada, assim como a análise conjuntural do local a ser beneficiado pela iniciativa e as entidades envolvidas. Eles são desafiados a buscar Organizações Internacionais e/ou Não Governamentais que trabalham com o tema, políticas públicas de países que sofreram ou sofrem com o mesmo problema ou algo correlato, empresas transnacionais e/ou multinacionais que incentivam boas práticas e órgãos de fomento a projetos e iniciativas do tipo tratado. Pela perspectiva prática, eles trabalharão o planejamento das ações mediante a relação de causalidade entre as atividades propostas e as dificuldades que encontrarão para a realização da iniciativa e os mecanismos para trazer para o âmbito local a iniciativa internacional. O objetivo do trabalho é prepará-los para situações reais em que a capacidade analítica e o conhecimento das diferentes áreas são importantes para a materialização das ações, assim como tratar da real dimensão das iniciativas de cooperação, muitas vezes imaginadas com grande magnitude, mas que podem referir-se a impactos locais, regionais e/ou nacionais.

Palavras-Chave: Cooperação Internacional. Exercício prático. Relações Internacionais.

Debatendo a (i)legalidade da tortura por meio de RPG: inovação na prática pedagógica de Direito e Economia

Gustavo Ferreira Ribeiro – UniCEUB – FAJS - Direito
gustavo.ribeiro@ceub.edu.br

Relata-se a aplicação do método de Role-Playing Game (RPG), uma das formas de metodologia participativa em problemas interdisciplinares do Direito. As dinâmicas relatadas foram desenvolvidas nos últimos 5 (cinco) anos (2013-2017), no UniCEUB, em turmas de graduação, mestrado e doutorado em Direito, em variações da disciplina denominada “Direito e Economia”. O problema jurídico central consistia em discutir-se a legalidade da tortura. Para isso, criou-se uma narrativa baseada em fatos reais, por meio de um contexto criado no computador (*powerpoint*), acerca da atuação de um grupo criminoso em Santa Catarina, em 2012, gerando caos social naquele estado. Ao ter um suspeito de participação nas ações do grupo capturado, os estudantes deveriam, jogando em diversos papéis (governador, delegado, agente penitenciário, advogado, imprensa), tomar decisões, envolvendo a proibição ou a liberação da tortura, a fim de obter informações sobre a próxima ação do grupo, o que poderia salvar a vida de pessoas inocentes. Trata-se de um cenário de jogo denominado “bomba prestes a explodir” (*ticking-time bomb*). O RPG, que não envolvia qualquer contato físico entre os participantes, mas apenas a tomada de decisões por meio de manifestações orais em um âmbito virtual, foi reproduzido em diversas edições, observando-se a importância da utilização de metodologias que coloquem o aluno em uma posição ativa no aprendizado. Houve significativo envolvimento dos alunos nas dinâmicas realizadas e aumento do nível técnico das discussões subsequentes sobre os fundamentos legais a respeito da proibição da tortura, inclusive, com apurada análise de custo e benefício.

Palavras-Chave: Direito e Economia. RPG. Tortura e (i)legalidade.

Desafio de debates

Hector Luís Cordeiro Vieira – UniCEUB – FAJS – Direito
hector.vieira@ceub.edu.br

O Desafio de Debates consiste em prática pedagógica que proporciona ao corpo discente o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprimoramento da capacidade de pesquisa, articulação e defesa das ideias perante oponentes e audiência. Basicamente, ao longo do semestre, quatro discentes são escolhidos para confrontar-se em duplas opostas acerca de uma assertiva fornecida com uma semana de antecedência da data marcada para o debate. Por exemplo, uma vez definido o tema “bandido bom é bandido morto”, escolhida aleatoriamente, uma dupla fica responsável por defender a tese da assertiva fornecida (*bandido bom é bandido morto*), enquanto outra dupla é responsável por defender a antítese da assertiva (*bandido bom não é bandido morto*). Dessa forma, em grande parte dos casos, os discentes ficam com um posicionamento diverso daquele de convicção pessoal. Antes do início do debate, três discentes da turma são nomeados jurados responsáveis por avaliar, de forma escrita e fundamentada, a melhor dupla do debate com base nos critérios de consistência argumentativa, oratória e capacidade de contraposição do argumento. Entre as múltiplas possibilidades de temas para debate, cabe citar alguns: “O aborto é uma questão de escolha da mulher sobre o próprio corpo”; “A desobediência civil é um direito moral de qualquer pessoa”; “A legalização da maconha diminuirá o tráfico de drogas”; “A redução da maioridade penal diminuirá os crimes praticados por menores”; “A pobreza é uma questão de escolha”; “Uma lei injusta é uma lei que deve ser descumprida”; “O discurso contra a homossexualidade é direito a ser protegido pela Constituição”; “A pena de morte é eficaz para a diminuição da violência”; “A proibição de homossexuais em doar sangue fere o direito constitucional à igualdade”; “A identidade de gênero é prejudicial ao processo de formação das crianças”. A dinâmica do debate ocorre da seguinte forma: cada discente tem até 4 minutos para apresentar seu argumento; os componentes das duplas alternam-se, isto é, o primeiro a falar é um componente da tese, seguido de um da antítese; segue o segundo da tese e o segundo da antítese. Essa dinâmica propicia que os debatedores possam moldar e orientar o debate e obrigar os oponentes a improvisar para refutar argumentos expostos. Ao final das exposições, a audiência pode realizar duas perguntas de esclarecimento sobre o que foi defendido por quaisquer dos debatedores. O Desafio de Debates, portanto, proporciona ao corpo discente o contato com temas bastante sensíveis, ao mesmo tempo em que fomenta e incentiva a elaboração de argumentos de determinado ponto de vista, propiciando ao discente, inclusive, perspectivas que desafiam sua convicção originária, além de incentivar o desenvolvimento de habilidades voltadas ao debate e à oratória.

Palavras-Chave: Debate. Direitos fundamentais. Dialética.

Espelhos de questões produzidos pelos examinados: uma proposta de critério de avaliação

Dany Rafael Fonseca Mendes – UniCEUB – FAJS – Direito
dany.mendes@ceub.edu.br

Mesmo nas disciplinas mais técnicas, como é o caso do Direito Empresarial, o estabelecimento de critérios de avaliação é um problema difícil, pois, na prática, trata-se de uma questão de comparação. Para diminuir possíveis ruídos causados por dúvidas quanto aos critérios aplicados à correção das avaliações, o professor alterou as bases de comparação aplicadas às provas de Direito Empresarial. Normalmente, para determinar se uma questão da avaliação está correta ou incorreta, o docente precisa elaborar um espelho, ou seja, partir de uma resposta ideal para determinar se o estudante, ao aproximar-se do padrão elaborado pelo professor, merece a menção máxima pré-definida. O problema é que, na elaboração da resposta ideal, comumente chamada de espelho de prova, o professor costuma não entender as diferenças entre as mensagens enviadas por ele e a efetiva recepção que os alunos têm da matéria, configurando típico problema de entendimento entre remetente e destinatário das mensagens. Pensando numa maneira de reduzir esses ruídos e aumentar o reconhecimento dos estudantes nas questões da prova, o professor determinou que, durante a correção das avaliações, os espelhos de resposta seriam produzidos pelos próprios discentes. Do ponto de vista metodológico, ao iniciar a correção das avaliações, o professor seleciona as que, de acordo o cabeçalho da questão, serviriam de espelho, ainda que, comparando com o padrão desejado, tais respostas careçam de alguma correção. Para gerar impacto e reconhecimento dos discentes nas provas, o professor dá aos espelhos de questões o nome de “1+”, informando aos alunos, no momento de entrega das avaliações, que o espelho daquela questão fora produzido pelos alunos que obtiveram “1+”. Como a produção de um espelho para determinada questão da avaliação não gera ao estudante uma nota maior, seria possível questionar os incentivos dos discentes para a produção de respostas “1+”. Todavia, além de ocasionar uma competição entre os alunos sobre aqueles que, comparativamente, são os maiores produtores de espelhos de questões, a adoção desse sistema gera o efeito inicialmente almejado, qual seja, o reconhecimento dos alunos de que, mesmo sem lograr êxito nas questões, trata-se de um espelho elaborado pelo próprio corpo discente. Na prática, o resultado da aplicação das respostas “1+”, aliada a outras estratégias pedagógicas, tem permitido ao professor ser avaliado em 4,81 (média) no quesito “Aplica avaliações coerentes com os conteúdos desenvolvidos”, mesmo diante de uma taxa de reprovação de 25% (média) dos alunos na disciplina de Direito Empresarial.

Palavras-Chave: Espelho de questões. Critérios de avaliação. Direito empresarial.

Método escoteiro como metodologia ativa no ensino superior

Ana Carolina Figueiró Longo – UniCEUB – FAJS – Direito
ana.longo@ceub.edu.br

Trata-se da descrição de metodologia ativa em sala de aula, consistente na aplicação dos princípios que orientam o método escoteiro, para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Descreve o texto a experiência realizada nas turmas de Direito Constitucional, na qual foram utilizados elementos do método escoteiro, para incentivar os discentes a buscar o próprio desenvolvimento. São eles a aceitação da lei e da promessa, a vida em equipe, o aprender fazendo, a aplicação coletiva, a avaliação individual e as atividades progressivas, atraentes e variadas. Assim, a turma elaborou um código de condutas, assumiu o compromisso de cumpri-lo e trabalhou em grupos fixos desde o primeiro dia de aula. As atividades propostas foram indicadas para toda a turma, mas a avaliação deu-se em relação à participação individual de cada aluno, inclusive com provas diferentes. Para isso, os alunos eram instrumentalizados com textos de leitura prévia, a cada aula. Verificou-se que esses instrumentos de educação informal podem ser aplicados à educação formal, propiciando maior percepção e controle do processo de aprendizagem ao aluno, que é incentivado, com esta metodologia ativa, a perseguir o próprio desenvolvimento.

Palavras-Chave: Didática no ensino superior. Metodologias ativas. Método.

Simulação como estratégia colaborativa de ensino e aprendizagem: a experiência do grupo *Práticas de arbitragem UniCEUB*

Paulo Henrique Franco Palhares – UniCEUB - FAJS - Direito
paulo.palhares@ceub.edu.br

Este relato versa sobre a utilização da simulação como técnica ativa e problematizadora de ensino e aprendizagem e parte do pressuposto de que a interlocução entre teoria e prática é fundamental para que o estudante protagonize seu processo pedagógico e incremente suas chances no mundo do trabalho. Nesse sentido, formou-se o grupo *Práticas de arbitragem UniCEUB*, que propõe desenvolver e aperfeiçoar aos alunos competências, habilidades, conhecimentos e atitudes exigidos dos advogados privados que atuam na representação de empresas no âmbito da arbitragem, notadamente por meio da participação em competições de arbitragem. Para tanto, os alunos são chamados a simular casos fictícios e complexos, elaborados por especialistas e que apresentam, além da narrativa dos fatos, um rol de documentos, tais como, contratos e atas de reunião. O grupo subdivide-se em dois, os representantes da parte requerente e os da parte requerida. Cada grupo elabora uma petição em favor do seu cliente, denominada *memorial*. Paralelamente, iniciam-se as simulações de audiência em reuniões periódicas. Nelas, os alunos fazem a sustentação oral dos pontos principais aos árbitros, que podem interrompê-los para esclarecimentos, principalmente, sobre aspectos técnicos, doutrinários e jurisprudenciais acerca do assunto tratado. Nesse contexto, os alunos comportam-se como advogados e desenvolvem amplo espectro de competências e habilidades necessárias ao bom exercício profissional. Além de utilizarem vestimenta e linguagem condizentes com a profissão, trabalham em equipe, colaboram, entre si, na construção dos argumentos, lideram, criam soluções jurídicas, adaptam-se a imprevistos, o que exige, além da disciplina e do estudo teórico aprofundado, a capacidade de interpretar e aplicar as fontes do direito, organizar o discurso oral e a produção de texto, observando o raciocínio lógico, interdisciplinar e a administração dos prazos, além de sustentar uma posição técnica e eticamente e decidir sob pressão. O principal resultado alcançado pelo grupo *Práticas de arbitragem* do UniCEUB foi o Prêmio de Melhor Memorial da Requerida na VIII Competição de Mediação e Arbitragem Petrônio Muniz, realizada pela Câmara de Arbitragem Empresarial Brasil, principal competição de arbitragem do Brasil e maior da América Latina, com mais de 1.200 alunos, representando 70 universidades, públicas e privadas. Foi a primeira premiação concedida a uma instituição do Centro-Oeste. A conquista faz do UniCEUB referência nacional nos estudos de direito empresarial e de arbitragem, fato reconhecido pela OAB-DF em ofício encaminhado à Reitoria. Em razão da ênfase no direito empresarial e na resolução extrajudicial de conflitos, vocacionam-se os alunos para nova

vertente da advocacia privada. Ademais, a celeridade e a técnica na solução das controvérsias, principais características da arbitragem, despertam nos futuros profissionais a consciência do múnus público no exercício da advocacia privada. Por derradeiro, a abertura da possibilidade de arbitragem nos contratos das empresas com a Administração Pública, autorizada pela lei 13.126, de 26 de maio 2015, aumenta o potencial de Brasília figurar como polo nacional da arbitragem, abrindo-se novo e promissor mercado aos profissionais do Direito formados pelo UniCEUB.

Palavras-Chave: Simulação. Arbitragem. Competição Universitária.

Tribunal do Júri simulado como ferramenta de construção ativa do conhecimento jurídico humanista

Thiago Machado de Carvalho - UniCEUB – FAJS – Direito
thiago.carvalho@ceub.edu.br

Víctor Minervino Quintiere - UniCEUB – FAJS – Direito
victor.quintiere@ceub.edu.br

Viviani Gianine Nikitenko - UniCEUB – FAJS - Direito
viviani.nikitenko@ceub.edu.br

A organização social do trabalho, mesmo em carreiras tradicionais, como as jurídicas, está em acelerado processo de profundas transformações. Na sociedade contemporânea em rede, a academia, individual e coletivamente, é responsável por construir, reconstruir e difundir, ativamente, o conhecimento em velocidade crescente. A sala de aula e os métodos tradicionais deixaram de ter protagonismo nesse processo onde não apenas o professor, mas também os alunos são agentes na construção do conhecimento. O profissional do século XXI, portanto, necessita de novas competências e habilidades que o elevem à posição de protagonista do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade ativa de aprender a aprender continuamente, a partir tanto das fontes tradicionais e difusas do conhecimento quanto da prática e da experiência. As metodologias participativas, problematizadoras e colaborativas não são, portanto, o futuro da educação e, sim, devem constituir seu presente. Nessa perspectiva, a aprendizagem experiencial parte da percepção de que a experiência é indispensável para que o estudante construa uma aprendizagem significativa e seja um agente da dinâmica de ensino e aprendizado, cujo processo deve exigir um comportamento de reflexão e senso crítico, aliando-se teoria e prática na constante busca do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao futuro profissional do século XXI. A técnica de simulação do Tribunal do Júri é um recurso de grande relevância nesse processo, pois, requer uma atitude participativa e colaborativa de todos os atores envolvidos na construção conjunta do conhecimento e de uma pedagogia interseccional e humanista. Essa perspectiva está presente na escolha do caso a ser simulado (tanto dos professores, como dos alunos), no desenvolvimento do trabalho em equipe (escolha dos participantes e distribuição dos papéis a ser interpretados), na construção da argumentação e da comunicação (teses e antíteses), na oratória, na gestão do tempo, na adaptabilidade e na flexibilidade diante de novas situações que possam surgir ao longo da sessão de julgamento simulado e na visão sistêmica dos problemas jurídicos do ponto de vista do ordenamento jurídico e da realidade social.

Palavras-Chave: Ensino jurídico. Metodologia participativa. Simulação do Tribunal do Júri.

Agência de Notícias do UniCEUB: atividade extensionista multimidiática

Luiz Claudio Ferreira – UniCEUB – FATECS – Jornalismo
luiz.ferreira@ceub.edu.br

A Agência de Notícias UniCEUB é uma atividade de extensão feita por alunos e professores conectados à informação, à interpretação e à investigação jornalística. A redação tem uma dinâmica diferente, ao propor a experimentação em ambiente acadêmico que relacione ações pedagógicas a pautas jornalísticas com ênfase no interesse público e nos valores fundamentais de cidadania. A proposta foi apresentada à Coordenação do curso de Comunicação em 2011. Verificava-se que as reportagens produzidas pelos alunos eram aproveitadas pelos veículos sem os devidos créditos. Implantado, o projeto de extensão criou nova conscientização e perspectiva de autonomia aos alunos. Assim, os professores extensionistas têm levado as discussões sobre assuntos relacionados às rotinas de produção da agência para a sala de aula (e vice-versa), o que tem sido fundamental para o reconhecimento do projeto mediante as matrizes curriculares. Temas pertinentes, como isenção e ética, são aprofundados com as apurações. Materiais são orientados, coordenados e editados com debates diários na redação da agência, sobre cidadania e responsabilidade social. Os resultados concretos são as premiações em concursos para jornalismo universitário e o crescimento de audiência que passaram a ser frequentes desde o início dos trabalhos da agência. Enquanto alunos de Jornalismo produzem, apuram e escrevem as matérias, os estudantes de Publicidade cuidam das mídias sociais, da distribuição dos conteúdos e das ações estratégicas fundamentais para o funcionamento da Agência de Notícias. Ao mesmo tempo em que há o interesse de que a reportagem seja publicada em diferentes veículos, existe a preocupação permanente em discutir bastidores e motivar a interação do público. Editores e jornalistas consagrados têm solicitado os produtos da agência. As publicações externas destacam os materiais na capa como conteúdos colaborativos de universitários criteriosos. Por isso, já foram firmados convênios em que se mantém uma rotina institucionalizada de fornecimento de notícias. Quando são distribuídas as matérias para os veículos, deixa-se claro que não há qualquer ônus, mas solicita-se a atribuição de créditos à Agência de Notícias do UniCEUB e ao aluno que as produziu. O projeto tem o desafio de manter a inovação diante das profundas e permanentes transformações do campo da comunicação, por conta da internet como plataforma de publicação e distribuição, por isso todos os conteúdos têm viés multimidiático. Além disso, faz parte da rotina voltar a comunidades observadas, para mostrar reportagens, vídeos, documentários e áudios publicados, a fim de que se estimule não só o engajamento e a visualização da contribuição do jornalismo para a sociedade, mas também críticas, reconhecimentos dos equívocos e formulações sobre possibilidades de aperfeiçoamentos constantes. O modelo de trabalho deste projeto de extensão

tem atraído atenção de outras faculdades de Comunicação, além de instituições públicas e privadas que solicitam palestras sobre os trabalhos realizados.

Palavras-chave: Agência de Notícias. Jornalismo. Cidadania

Aplicação de metodologias participativas: uma abordagem para uma prática pedagógica inovadora

Roberto Avila Paldês – UniCEUB – FATECS – Administração
roberto.paldes@ceub.edu.br

O ensino superior do século XXI precisa estar comprometido com a formação de cidadãos dotados de ética e de qualificação profissional elevados. O presente artigo foi elaborado para descrever uma aplicação de estratégias inovadoras de aprendizagem em ensino superior moderno. Inicialmente, observaram-se as exigências legais que orientam os cursos de graduação. Em seguida, contextualizaram-se as diretrizes com a realidade, os valores e os princípios institucionais do UniCEUB. A base teórica para a aplicação foi sintetizada em abordagem denominada de AMPLA: Aplicação de Metodologias Participativas, que serviu de arcabouço para a disciplina Tecnologia e Suporte à Decisão, do curso de Administração. O primeiro passo foi determinar as fases: planejamento, aplicação, avaliação e fechamento. O documento básico de planejamento foi o Plano de Ensino. O conteúdo foi selecionado pela interpretação do Projeto Pedagógico do Curso e organizado em sete problemas. Na aplicação, assegurou-se liberdade para que os alunos identificassem lideranças e detalhassem, de forma criativa, a construção das soluções. As técnicas para a abordagem dos problemas foram: condução de processo seletivo, análise do noticiário, olimpíada de conhecimento, concorrência pública entre empresas, simulação, visita técnica e gincana social. A etapa de avaliação foi composta de avaliação diagnóstica, avaliação formativa, autoavaliação, avaliação externa e avaliação do processo. No fechamento, foram sintetizadas as lições aprendidas de forma pública e colaborativa. Os resultados obtidos apresentaram os alunos como agentes na construção do conhecimento, motivados e com a oportunidade de aplicar conceitos, como ética, trabalho em equipe e comprometimento.

Palavras-Chave: Educação superior. Inovação. Metodologias participativas. Práticas pedagógicas.

Aproximação do aluno ao processo criativo com conexão com os fundamentos do curso de Administração

Mauro Castro de Azevedo e Souza – UniCEUB – FATECS – Administração
mauro.castro@ceub.edu.br

A atividade de Laboratório de Criatividade, Inovação e Aprendizagem deixava uma dúvida aos professores. Havia uma dificuldade em transformar o conteúdo de Criatividade e Inovação em atividades de laboratório. O sensorial, a criação e a vivência do aluno deveriam ter mínima associação com os fundamentos do curso de Administração, para devolver a percepção de utilidade e valor a experiências e conhecimentos adquiridos. Assim, desenvolveu-se um projeto de atividades, aliado a aulas conceituais, que permite aos alunos experimentar e vivenciar o ato criativo. Os alunos têm contato, logo no início do semestre, com a proposta de trabalho, pelo plano de ensino e por apresentação do docente em sala de aula. O formato segue uma orientação simples: trabalhos em grupo, com modelagem de oficina em 5 etapas, com abordagens de Tecnologia, Finanças, Marketing, Pessoas e Inovação. As oficinas são desenvolvidas em grupo, mediante escolha de uma empresa de pequeno porte ou microempresa do Distrito Federal. Não pode ser uma franquia. O grupo deve produzir um diagnóstico da organização escolhida e executar as seguintes ações: Oficina 1 – Marketing (filme): mediante o conceito de *administrar para resultados*, o grupo deve criar, produzir e apresentar um filme de 1 a 3 minutos, para divulgar determinado produto ou empresa, com potencial de divulgação nas mídias sociais, e, nessa etapa, o grupo deve apresentar a metodologia de *brainstorm* com, pelos menos, 10 ideias para proposta; Oficina 2 – Finanças ou pessoas (jogo): mediante o fundamento de *finanças*, o grupo deve preparar um jogo para explicar conceitos básicos de finanças pessoais ou proposta de modificação de comportamento, permitindo que os jogadores percebam a importância de boas decisões, e o jogo deve ter relação com a organização escolhida e ser voltado a colaboradores ou clientes; Oficina 3 – RH e treinamento (infográfico ou HQ): para capacitar um grupo de pessoas da organização ou um cliente, o grupo desenvolve uma história em quadrinhos ou um infográfico que deve ter a responsabilidade de ser disseminador e facilitador no processo de aprendizagem do público-alvo; Oficina 4 – Tecnologia (*blog*): a empresa precisa comunicar-se com colabores, parceiros e público interno, e o grupo deve desenvolver um *blog* ou um *site* que promova os princípios da organização e desenvolva a comunicação interativa com todas as mídias sociais; Oficina 5 - Produto inovador: o grupo deve desenvolver, mediante a empresa escolhida, uma proposta de inovação em produto ou serviço oferecido com características aceitáveis para aplicação, e a empresa deve ter condições financeiras para, supostamente, aplicar ou implantar a proposta do grupo. Todo esse processo culmina com a

apresentação dos trabalhos no evento do Workshop do Empreendedor, momento em que os alunos podem ter contato com um público que avalia, de forma impessoal, os trabalhos.

Palavras-Chave: Laboratório. Criatividade. Oficinas.

Campanha publicitária "Tecendo laços"

Sandra Araújo de Lima da Silva – UniCEUB - FATECS - Publicidade e Propaganda
sandra.silva@ceub.edu.br

Aline Parada Ribeiro – UniCEUB - FATECS - Publicidade e Propaganda
aline.ribeiro@ceub.edu.br

Elizangela Monteiro – UniCEUB - FATECS - Publicidade e Propaganda
Elizangela.monteiro@ceub.edu.br

Nivia Claudia Santos Leite – UniCEUB - FATECS - Publicidade e Propaganda
nivia.roriz@uniceub.br

Alan Kardec Epifânio Alves – UniCEUB - FATECS - Publicidade e Propaganda
alan.alves@ceub.edu.br

A disciplina Fundamentos da Linguagem Publicitária tem por objetivo levar o estudante a reconhecer o ambiente publicitário e sua linguagem característica, compreendendo seu funcionamento em diferentes formatos. Assim, durante a apresentação do plano de ensino, no primeiro dia de aula da disciplina, no 4º semestre do curso de Publicidade e Propaganda, os estudantes manifestaram o desejo de realizar uma campanha publicitária de cunho social, em que pudessem exercitar os conceitos teóricos estudados e aliá-los ao bem social da comunidade em que estão inseridos. A professora da disciplina, então, levou a ideia aos demais professores que lecionavam no mesmo semestre, e, assim, surgiu o projeto para ajudar um abrigo de idosos por meio da realização de uma campanha publicitária em que os alunos pudessem praticar os conteúdos estudados nas disciplinas Fundamentos da Linguagem Publicitária, Fotografia, Marketing, Fundamentos da Linguagem Visual e Comportamento do Consumidor. Mediante sugestões dos estudantes, os professores escolheram o abrigo de idosos Associação São Vicente de Paulo, localizada em Taguatinga Sul. O lar abriga 34 idosas, entre 60 e 90 anos de idade, oferece diversas terapias, além de cuidados com a saúde. A instituição mantém-se, principalmente, com recursos de doações voluntárias. Cada disciplina ficou responsável por uma das etapas da campanha que simulava a rotina de trabalho de uma agência publicitária. Os estudantes fizeram, por meio da campanha intitulada "Tecendo laços", a arrecadação de fraldas geriátricas e produtos de limpeza. Todas as etapas e peças da campanha foram elaboradas e produzidas pelos estudantes, tais como: nome e conceito da campanha, fotos para materiais de divulgação nas mídias sociais, sistema de arrecadação. No dia da entrega dos produtos arrecadados, os estudantes realizaram a "manhã da beleza" com as idosas, oferecendo, além do café da manhã, tratamentos estéticos com um salão de beleza de Taguatinga. Ao final da campanha, a turma produziu artigos científicos sobre cada ação realizada e apresentou-os em comunicação oral na Semana da Comunicação (evento realizado em conjunto com o TEIAS).

Palavras-Chave: Linguagem. Campanha publicitária. Ação social.

Jane's Walk BSB

Ana Paula Borba Gonçalves Barros – UniCEUB – FATECS - Arquitetura e Urbanismo
ana.barros@ceub.edu.br

O evento *Jane's Walk* é uma caminhada crítica aberta ao público em geral, mas, principalmente, aos moradores das áreas onde ocorre. Trata-se de um recurso para estimular as pessoas a conhecer e analisar aspectos urbanos acerca da área onde vivem. Essa prática é realizada no mundo, há cerca de 10 anos e foi iniciada na cidade de Toronto, onde a inspiradora do evento, Jane Jacobs, jornalista americana, viveu seus últimos anos. Cabe ressaltar que a prática não foi concebida para fins acadêmicos, no entanto, em Brasília, é adotada pelo formato da cidade e, sob esse viés, é realizada sempre após leituras e debates de textos acerca do meio urbano, como “Dimensão humana”, de Jan Gehl, e “Condições para a diversidade”, de Jane Jacobs, empregados na disciplina Projeto de Urbanismo I. No 2º semestre de 2015, a atividade sofreu pequena adaptação, com o intuito de alcançar o caráter propositivo e não se restringir ao debate. Assim, após a tradicional aplicação do questionário aos participantes no fim da caminhada, escolheu-se uma área considerada a mais deteriorada, para ser realizada uma requalificação. A área em questão foi um estacionamento público situado no Setor de Rádio e TV Sul - SRTVS, em frente ao colégio Dom Bosco, e o objetivo da requalificação era torná-la mais convidativa às pessoas, sem, no entanto, retirar as vagas dos veículos regulares. Cabe salientar que, tendo em conta o tempo e as atividades obrigatórias da disciplina, o pré-projeto foi feito em apenas uma semana após a caminhada, não interferindo, portanto, no andamento da disciplina. A prática foi desenvolvida com base em três etapas: visita ao local por meio da caminhada; preparação do pré-projeto, utilizando qualquer programa de desenho – AutoCAD, Sketch Up, REVIT; breve memorial com a descrição e a justificativa de todas as partes do projeto. A avaliação foi composta de duas fases: na primeira, os projetos foram avaliados por profissionais, inclusive a professora responsável pela disciplina, em que foram selecionados os 4 melhores projetos; em seguida, os projetos selecionados foram inseridos em uma rede social, para passar à votação do público e incorporar distintas opiniões. Por fim, a ideia seria apresentar o projeto vencedor à Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação – SEGETH/GDF, e, caso fosse viável, seria iniciado o projeto executivo juntamente com os alunos componentes do projeto vencedor. No entanto, não houve interesse por parte do órgão, e, de modo a minimizar a frustração dos alunos, foi realizada uma premiação no último dia de aula, na qual foi entregue à dupla vencedora o livro *Cidades para pessoas*, de Jan Gehl, que embasa o projeto. Observou-se com a prática que os alunos apresentaram um interesse significativo, por tratar-se de um pré-projeto com possibilidade de implementação, o que possibilitaria unir teoria e prática.

Palavras-Chave: Urbanismo. Mobilidade Ativa. Jane's Walk.

Nunca é tarde para aprender, e sempre é possível aprender algo mais com flexibilidade, em qualquer lugar, com o auxílio da tecnologia

Luciano Henrique Duque - UniCEUB - FATECS - Engenharia Elétrica,
luciano.duque@ceub.edu.br

O estudo das diferentes trajetórias traçadas, planejadas e vivenciadas pelos educadores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem é aprimorado com o uso das tecnologias. As novas metodologias de ensino aliadas à tecnologia e o conceito da educação contínua ou continuada são largamente implementados. A educação continuada ocorre no processo de formação constante do aluno, focalizando o aprendizado associado à teoria e à prática. Inserir nova metodologia de ensino não é uma tarefa fácil, no entanto cabe ao professor aplicar, medir e avaliar o efeito que tal metodologia produz no processo de ensino e aprendizagem, focalizado na educação continuada. Este artigo apresenta resultados da implementação de uma metodologia de ensino continuada com o uso da tecnologia que adveio em função das dúvidas ocorridas na disciplina Instalações Elétricas. Assim, um projeto piloto foi implementado. A videoaula é a base desse projeto com uso de metodologia focalizada no aluno e no que ele deseja saber. A metodologia aplicada vai além dos limites da sala de aula, tornou-se pública e “viralizou”. Os resultados apresentados são fantásticos, e mostrou-se uma metodologia eficaz na obtenção da educação continuada. Além disso, o conhecimento da tecnologia e a criatividade do professor foram fundamentais para o sucesso do projeto.

Palavras-Chave: Educação continuada. Videoaula. Tecnologia.

Rat Escape - produção de jogo como forma de promover a colaboração entre estudantes

Fabício Ofugi – UniCEUB – FATECS - Ciência da Computação
fabicio.ofugi@ceub.edu.br

A presente prática de ensino foi realizada durante a disciplina Projeto de Jogos, ministrada no primeiro semestre de 2017 a estudantes da turma única do sétimo período do curso de Ciência da Computação – UniCEUB, *campus* Taguatinga I. Desde 2015, a partir de direcionamento proposto pela coordenação de curso, realiza-se o planejamento das aulas baseado em metodologias ativas. Na turma em questão, mediante processo de formação realizado com o educador português José Pacheco, conhecido internacionalmente pela Escola da Ponte, o professor Fabício Ofugi adotou o uso da aprendizagem baseada em projetos. Com base nesse referencial metodológico, organizou-se a disciplina em dois momentos representados por um conjunto de aulas expositivas e a elaboração de projeto final único, escolhido pelos alunos. As aulas expositivas tiveram como objeto uma parte do conteúdo programático da disciplina e outra dedicada ao desenvolvimento da metodologia de ensino. A produção do projeto final da disciplina, o jogo digital Rat Escape, teve três objetivos principais: promover a colaboração entre todos os estudantes da turma, integrar o conteúdo de diferentes disciplinas do curso e incentivar o comportamento autônomo dos alunos. A outra parte do conteúdo programático, não abordado nas aulas expositivas, foi apresentada durante o desenvolvimento do projeto final, em que os estudantes se dividiram em pequenas equipes com diferentes atribuições. Quando um grupo de alunos tinha uma dúvida, ela era exposta em uma aula expositiva pontual. Esse processo contribuiu para que se criasse uma rotina interativa e colaborativa entre os estudantes e o aprendizado dos colegas. Ao fim da disciplina, os alunos apresentaram o jogo, cujo desenvolvimento pressupunha todo o conteúdo programático. Além disso, responderam a um questionário no qual validaram os objetivos propostos nesse projeto. Por fim, compreendeu-se que esse resultado contribui para aprimorar a proposta de revisão de plano pedagógico de curso, auxilia o planejamento de novas aulas e dialoga com a formação institucional focalizada no uso da aprendizagem baseada em problemas.

Palavras-Chave: Aprendizagem baseada em projeto. Autonomia. Colaboração.

Whatsapp como ferramenta de comunicação mediada em sala de aula

Ana Paula Donofrio – UniCEUB - FATECS – Gestão Pública
ana.donofrio@ceub.edu.br

A expansão do uso de tecnologias móveis pela sociedade brasileira fez que as relações entre aluno e professor fossem repensadas para o uso de tecnologia em sala de aula. As possibilidades e os recursos são inúmeros, e cabe ao professor compreender o ambiente onde está inserido para realizar a melhor prática com a escolha do recurso apropriado à turma e à disciplina. Apresentam-se os resultados obtidos da experiência com o uso do aplicativo WhatsApp, por meio de metodologia ativa, por uma turma de último semestre do curso de Gestão Pública, com 53 alunos, no período noturno do UniCEUB, na disciplina de Controles Internos e Externos na Administração Pública. Trata-se de um estudo de caso que leva em consideração a necessidade de motivação da turma para a atividade envolvendo discussão sobre temas abordados no segundo bimestre, com necessidade de participação considerada de extrema relevância para a formação e o conhecimento dos alunos. Conclui-se que, com o uso do aplicativo, houve aumento significativo na discussão proposta em relação a outras realizadas em sala de aula, sem o recurso. Considerando o resultado da prática, a facilidade de acesso e o custo envolvido, pode ser de grande valia o desenvolvimento do fazer pedagógico, utilizando a interatividade que a ferramenta proporciona.

Palavras-Chave: Whatsapp. Tecnologias móveis. Metodologia ativa.

